Niveau(x) d'enseignement: 0
Numéro EDUQ : 9570837
Centre d'intérêt: 650

La Recherche qualitative : études comparatives / sous la direction de Pierrette Bouchard. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1994.
vi, 123, [1] p. ; 25 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et recherche ; 16)

Résumé: p. [4] de la couv. Bibliogr. à la fin des textes.

ISBN 2-89326-041-1

Vedette(s)-secondaire(s): Bouchard, Pierrette, éd * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Recherche qualitative * Etude comparative * Revue de la documentation

Identificateur(s) de sujet: Phénoménologie * Ethnométhodologie * Ethnographie * Interactionnisme symbolique * Approche féministe * Approche dialectique

Quatre études retenues dans le cadre d'un cours offert à des étudiants en maîtrise et au doctorat en administration et politique scolaires à l'Université Laval. Ces études présentent une discussion critique des différences, ressemblances, avantages et limites de chacune des approches analysées concernant la recherche qualitative. La première étude compare la phénoménologie à l'ethnométhodologie; la seconde discute de l'ethnographie et de la phénoménologie; la troisième confronte l'ethnométhodologie à l'interactionnisme symbolique et la quatrième met en relief les points convergents et divergents entre les approches féministe et dialectique.

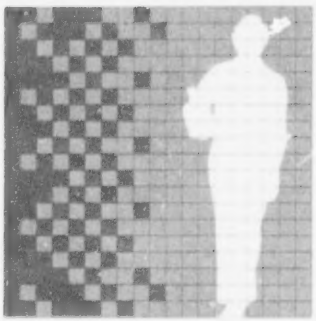
UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

LA RECHERCHE QUALITATIVE: ÉTUDES COMPARATIVES

sous la direction de

Pierrette BOUCHARD

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 16, 1994



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

95-70837

LA RECHERCHE QUALITATIVE : ÉTUDES COMPARATIVES

sous la direction de
PIERRETTE BOUCHARD

Dépôt légal 4e trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-041-1
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

ÉTUDES COMPARATIVES: PRÉFACE
par Pierrette Bouchard vii

LA RECHERCHE QUALITATIVE PAR DELÀ LA SYNTHÈSE DE LA PHÉNOMÉNOLOGIE ET DE L'ETHNOMÉTHODOLOGIE
par Jocelyn Lapointe 1

INTRODUCTION 1
LA RECHERCHE QUALITATIVE 3
- Le quantitatif en question 3
- Le qualitatif en question 3
- La macro et la micro-sociologie 7

LA PHÉNOMÉNOLOGIE 9
- Un peu d'histoire 9
- Définition spécifique aux sciences humaines 12
- Concepts fondamentaux 13
- Rôle du chercheur et de la chercheuse, et les questions d'ordre éthique 15

L'ETHNOMÉTHODOLOGIE 17
- Les origines 17
- Essai de définition 19
- Concepts clés et applications en éducation 22
- Rôle du chercheur et de la chercheuse en ethnométhodologie 27

PHÉNOMÉNOLOGIE ET ETHNOMÉTHODOLOGIE - ESSAI DE COMPARAISON 29
CONCLUSION 34
BIBLIOGRAPHIE 37

DES APPROCHES CENTRÉES SUR LES GENS: L'ETHNOGRAPHIE ET LA PHÉNOMÉNOLOGIE
par Monique Trudel 39

INTRODUCTION 39

UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS 40
L'ethnographie 40
Définition 40
Buts, orientation, genre de recherche visée 42
Démarche 44
Difficultés rencontrées 46
La phénoménologie 47
Définition 47
Buts, orientation, genre de recherche visée 49
Démarche 50
Difficultés rencontrées 52
UNE DISCUSSION CRITIQUE 53
Points communs 53
Différences 55
Commentaires 56
CONCLUSION 57
BIBLIOGRAPHIE 59

L'ETHNOMÉTHODOLOGIE ET L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: DEUX APPROCHES, UNE MÊME SOURCE
par Gérard André Lévesque 63

INTRODUCTION 63
ETHNOMÉTHODOLOGIE ET INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS 64
L'ethnométhodologie 64
Les précurseurs 64
Les concepts clés de l'ethnométhodologie 66
Ce que l'ethnométhodologie n'est pas 69
Un premier exemple de l'ethnométhodologie de l'éducation: les cadres de l'orientation et de la sélection des élèves 71
L'interactionnisme symbolique 72
Les débuts et les fondements de l'interactionnisme 72
Naissance d'un nouveau courant 72
L'interactionnisme 73
Quelques éléments de la problématique de l'interactionnisme 74

La position méthodologique de l'interactionnisme symbolique 75
La nature de la société humaine ou la vie d'un groupe humain 76
La nature de l'interaction sociale 76
La nature des objets 76
L'être humain en tant qu'organisme actif 77
La nature de l'action humaine 77
Interliaison de l'action 78
Un exemple d'application à l'école: la théorie de l'étiquetage 78
ETHNOMÉTHODOLOGIE ET INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: DISCUSSION CRITIQUE 80
Similitudes et divergences 80
Apports et limites 83
CONCLUSION 86
BIBLIOGRAPHIE 89

LA RECHERCHE ALTERNATIVE ou À LA RECHERCHE D'UNE ALTERNATIVE À L'OPPRESSION DES MINORITÉS: LES APPROCHES FÉMINISTE ET DIALECTIQUE, DES ANALYSES SCIENTIFIQUES QUI APPELLENT À L'ACTION
par Élaine Drolet 91

INTRODUCTION 91
UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS 92
L'approche dialectique selon Raynald Horth 92
Trois dimensions de l'approche dialectique selon Georges Gurvitch: champ d'application, fondements théoriques et rapport à l'expérience réelle 93
Utilité de l'approche dialectique en sciences sociales selon Zdenek Strmiska 96
L'approche féministe selon Huguette Dagenais 99
Développement historique de l'approche féministe au Québec selon Francine Descarries-Bélanger 103
Fondements épistémologiques de l'approche féministe selon Colette Guillaumin 106

UNE DISCUSSION CRITIQUE 108
Ressemblances et différences 109
La réalité sociale 109
Sujet de recherche, objet de recherche, rapport sujet-objet 110
Source des connaissances scientifiques 111
Aspects méthodologiques des approches 111
Buts visés par chaque approche et liens à la pratique sociale 114
Forces et limites de chaque approche 115
L'approche dialectique 115
L'approche féministe 118
CONCLUSION 121
BIBLIOGRAPHIE 125

PRÉFACE

Pierrette Bouchard
Professeure
Département d'administration et politique scolaires
Université Laval

La recherche qualitative : études comparatives

> *«Qu'est-ce que la recherche qualitative? C'est un terme assez général qui désigne plusieurs approches qui partagent des points communs mais aussi des différences. (...) La recherche qualitative se caractérise par ses données, tirées de l'expérience, du point de vue des personnes, des acteurs et aussi par sa méthode d'analyse» (Deslauriers, 1985:11).*

Le cours «La recherche qualitative» a été offert pour la première fois en janvier 1994 dans le cadre de la maîtrise et du doctorat en administration et politique scolaires. Son but est de familiariser les étudiants et les étudiantes avec les principaux outils théoriques et méthodologiques de ce type de recherche. En ayant comme point de départ la recherche inspirée de la pensée positiviste, une démarche de connaissance et de réflexion est entreprise sur les différents postulats à la base des approches et des méthodes de la recherche qualitative.

Le cours se divise en trois parties, chacune correspondant à des séquences de recherche, soit l'approche à privilégier, la méthode à retenir pour la cueillette des données et la grille d'analyse à y appliquer. Dans un premier temps, c'est l'étude des différentes approches épistémologiques et théoriques qui sous-tendent la recherche qualitative qui est entreprise. Une réflexion approfondie s'impose au sujet des approches qui interrogent la «réalité» objective autant que «l'objectivité» du savoir ou celle du chercheur et de la chercheuse. Il est question des façons d'appréhender des «réalités», d'en rendre compte et d'en faire des «savoirs» signifiants.

De façon plus spécifique, les approches suivantes sont retenues: l'approche ethnographique, l'approche phénoménologique, l'approche féministe, l'approche constructiviste et l'approche interactionniste. Certaines de ces approches s'intéressent tout particulièrement au rapport des sujets à la connaissance (perceptions, représentations, significations, vécu expérientiel, etc.), d'autres s'interrogent sur les rapports des sujets entre eux (dialectique, interactionnisme, rapports sociaux, etc.).

Dans un deuxième temps, il est question de méthodologie; l'étude de certaines techniques de cueillette de données fréquemment employées dans la recherche qualitative en constitue l'objet. De façon plus spécifique, il est question de l'observation participante, du récit de vie, de l'entrevue, du *focus group* et de la recherche-action (cette dernière pouvant également être considérée parmi les approches). L'énumération de ces techniques de cueillette de données n'est pas exhaustive. Les étudiants et étudiantes peuvent y ajouter, de par leurs recherches, les techniques projectives, les jeux de rôles, la photographie, etc.

En dernier lieu, le cours traite de l'analyse de contenu et de la convergence, ce qu'on appelle aussi «la triangulation».

Les objectifs particuliers du cours sont de :

1. Reconnaître, différencier et comparer les approches et méthodes de la recherche qualitative.
2. Utiliser adéquatement les concepts et la terminologie qui lui sont rattachés.
3. Évaluer, parmi un ensemble de méthodes, laquelle répond le mieux aux objectifs de tel ou tel type de recherche qualitative.
4. Connaître les grilles d'analyse les plus fréquemment utilisées.

Au niveau des travaux à réaliser, les étudiants et les étudiantes ont à travailler sur les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la recherche qualitative en comparant:

1. deux approches qualitatives (ethnographique, phénoménologique, féministe, constructiviste, etc.);
2. et deux méthodes pour la cueillette des données (observation participante, entretien, récit de vie, «focus group», etc.).

Chaque travail doit contenir une synthèse des travaux publiés (recension d'écrits avec résumés des éléments centraux) pour l'une ou l'autre approche, l'une ou l'autre méthode, et la faire suivre d'une discussion critique sur les différences, ressemblances, avantages et limites de chacune par comparaison systématique. La conclusion est réservée à la justification des raisons qui ont motivé le choix de ces approches ou méthodes.

C'est du résultat des travaux étudiants réalisés lors de cette première expérience dont il est question dans ce document, principalement de ceux qui comparent des approches.

Jocelyn Lapointe a pour objectif de discuter et de comparer deux perspectives d'analyse en recherche qualitative, la phénoménologie et l'ethnométhodologie. L'auteur tente dans un premier temps de situer la recherche qualitative par rapport à la recherche quantitative. Il essaie par la suite de procéder à une synthèse critique en comparant la phénoménologie avec l'ethnométhodologie. L'auteur estime enfin que les chercheurs et les chercheuses en sciences humaines restent trop souvent laconiques sur les origines de la phénoménologie et qu'il faut tenter de la définir de façon plus exhaustive.

Monique Trudel décrit et compare deux approches qualitatives, l'ethnographie et la phénoménologie, afin de fournir au chercheur ou à la chercheuse un aperçu de leur potentiel. Les qualités et les défauts de celles-ci serviront de point de départ à une discussion critique sur leur utilisation en recherche et par extension, de toute approche dite qualitative.

Gérard Lévesque tente d'établir à partir d'une recension sélective d'écrits une comparaison de deux approches, l'ethnométhodologie et

l'interactionnisme symbolique, appliquées en recherche qualitative en dégageant pour chacune d'elles, l'origine, les fondements méthodologiques et une application pratique en éducation. Une discussion critique est par la suite engagée en vue, d'une part, de mettre en relief un certain nombre de concepts qui, selon l'auteur, semblent rapprocher ou au contraire distancer ces deux approches et, d'autre part, d'en souligner quelques apports et limites.

Finalement, **Élaine Drolet** tente de mettre en relief les caractéristiques principales des approches féministe et dialectique, d'établir une relation entre leurs points convergents et divergents afin de faire valoir leur intérêt et leur utilité spécifique, appliqués à la recherche en sciences sociales.

LA RECHERCHE QUALITATIVE PAR DELÀ LA SYNTHÈSE DE LA PHÉNOMÉNOLOGIE ET DE L'ETHNOMÉTHODOLOGIE

Jocelyn Lapointe
Étudiant au doctorat, Université Laval

INTRODUCTION

De tout temps, l'être humain a cherché à comprendre comment sa vie s'organisait, s'édifiait et se construisait avec ses semblables. Ironiquement, il a d'abord découvert les grandes lois qui régissent la nature et l'univers. Au fil des ans, tout un ensemble de connaissances et de recherches se sont élaborées autour des phénomènes dits de la nature. À la fin du XIXe siècle, après avoir passé par l'état théologique, des origines au XIIIe siècle, et par l'état métaphysique, du XIVe siècle au XVIIIe siècle (Grigorieff, 1983:264), s'installe un état dit positif, c'est-à-dire un état dans lequel la pensée scientifique est considérée comme étant la connaissance absolue (Dictionnaire de la philosophie, 1964:280). Dès lors, on a assisté au règne de la «connaissance des faits», le règne du scientisme, dont Auguste Comte et son positivisme en sont l'illustration.

L'étude des phénomènes sociaux en sciences humaines et en sciences de l'éducation n'a pas échappé, au cours des décennies, à l'emprise du positivisme de Comte qui, encore aujourd'hui, domine en grande partie la recherche dans ces domaines. En d'autres termes, et au risque de caricaturer quelque peu, on peut dire que l'étude des phénomènes sociaux se trouve, depuis ce temps, sous le joug — si elle veut être reconnue comme science valide — du «contact de l'expérience», un contact dans lequel la quantification, l'objectivité, le «contrôle sur la situation étudiée» et le «recours à des hypothèses qui seront finalement confirmées par les résultats de l'étude» (Poisson, 1991:11) font foi de scientificité. Depuis la fin du XIXe siècle, on a donc tenté de légitimer

une «science» des sociétés où les faits sociaux sont considérés comme une «réalité objective» dont il est possible de rendre compte. À cet égard, «s'il existe une science des sociétés, écrit Durkheim, il faut s'attendre à ce qu'elle ne consiste pas dans une simple paraphrase des préjugés traditionnels, mais nous fasse voir les choses autrement qu'elles n'apparaissent au vulgaire. (...) À moins donc qu'on ne prête au sens commun, en sociologie, une autorité qu'il n'a plus depuis longtemps dans les autres sciences» (1937:VII). De même, sur l'observation des faits sociaux, Durkheim est sans équivoque: «La première règle et la plus fondamentale, poursuit-il, est de considérer les faits sociaux comme des choses» (p.15). Or les faits sociaux, bien que l'on veuille les réifier, sont produits par des êtres humains, dotés de raison et d'intuition, par surcroît. Même si pendant plus d'un demi-siècle, le positivisme est passé «d'un statut purement épistémologique à un statut résolument hégémonique» (Baby, 1992:12) dans les sciences humaines, une autre démarche de connaissance s'est constituée, en rupture avec le positivisme scientifique, hypothético-déductif de Comte : la recherche qualitative. Il s'agit d'une démarche dans laquelle l'acteur n'est plus considéré comme une «chose», et où l'intuition et la démarche inductive occupent une grande place.

Le but de cet article est de présenter, à partir d'une recension sélective des écrits, deux approches dites qualitatives en sciences humaines, à savoir la phénoménologie et l'ethnométhodologie. Avant d'aborder l'étude proprement dite de ces deux approches, nous avons cru bon de consacrer une section à l'analyse qualitative. Cet exposé préliminaire aura pour but de situer l'analyse qualitative par rapport à l'analyse quantitative, et l'analyse micro-sociologique par rapport à l'analyse macro-sociologique.

Nous étudierons ensuite la phénoménologie sous les quatre titres suivants: ses origines et sa définition en philosophie; sa définition en sciences humaines; ses concepts clés; et enfin le rôle du chercheur et de la chercheuse en analyse phénoménologique.

Notre troisième section sera consacrée à l'ethnométhodologie en sciences humaines: ses origines, sa définition, la description de ses concepts fondamentaux, ses applications en éducation, ainsi que le rôle du chercheur et de la chercheuse y seront abordés.

Enfin, nous essayerons, dans une dernière section, de rendre compte des points communs et des différences que l'on peut retrouver entre ces deux approches. Il s'agira de voir dans quel'e mesure elles peuvent diverger et/ou converger quant à leurs présupposés théoriques et méthodologiques. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas ici de faire oeuvre d'expert. Ce domaine d'investigation constitue, pour l'auteur de cet article, un premier saut dans le dédale théorique de la démarche qualitative. Mais «pour apprendre, disait le philosophe Michel Serres, il faut s'exposer». Il nous tarde donc d'aborder très directement notre sujet d'étude.

LA RECHERCHE QUALITATIVE

Un travail qui vise à rendre compte de deux approches qualitatives ne saurait faire l'économie de définir, ne serait-ce que brièvement, ce qu'est une démarche de type qualitatif. D'entrée de jeu, nous tenterons de la situer par rapport au pôle quantitatif, qui domine encore aujourd'hui la recherche en sciences humaines.

Le quantitatif en question

Comme on l'a vu plus haut, la recherche de type quantitatif en sciences humaines est, à n'en point douter, intimement lié au positivisme d'Auguste Comte. Pour les apôtres du positivisme, la réalité humaine est en quelque sorte objective et existe «en soi de façon absolue, indépendamment des conceptions qu'on peut s'en faire» (Leahey *et al.*, 1989:31). Pour eux, la «vérité» se situe quelque part sur un point de convergence entre les observations faites d'une réalité et «les construits qui découlent de ce qu'on pense qu'est cette réalité» (p.31). En fait, la tâche de la démarche quantitative sera de chercher à «rejoindre

objectivement» cette réalité par le biais de techniques et de méthodes rigoureusement appliquées et, faut-il le dire, déjà éprouvées. On procédera en outre à partir d'hypothèses, de construits *apriorіques* qui serviront à «couper, classifier, expliquer et prédire ce vécu humain» (p.31). Ainsi, non seulement la réalité humaine est observable, mais encore, elle est réifiée, réduite à des récurrences statistiques. C'est un peu comme si la recherche, dans cette optique, se réduisait à un simple exercice méthodologique dans lequel les hypothèses ne peuvent être formulées que si elles ont fait l'objet, au préalable, de vérification par un autre chercheur ou une autre chercheuse (Baby, 1992:14).

À ce stade-ci, comme le montrent Leahey *et al.* (1989:31), «le débat fondamental c'est de savoir si l'on doit approcher le vécu humain comme une réalité objective que l'on peut observer de l'extérieur ou si l'on doit tenter de le comprendre comme un phénomène vécu». Tout le débat épistémologique de la recherche qualitative se situe à ce niveau. Et le développement des approches qualitatives en sciences humaines, nous le verrons, s'inscrit dans un mouvement de rupture avec le courant positiviste de Comte et de Durkheim.

Le qualitatif en question

D'où vient cette rupture? En brossant un tableau général — trop général peut-être? — du positivisme, nous avons commencé à répondre à cette question. Il convient, toutefois, de poursuivre notre réflexion un peu plus loin. Antoine Baby rappelle à juste titre que:

> Nous avons voulu faire le compte du caractère réductionniste et simplificateur des schémas traditionnels de la tradition positiviste. Nous avons voulu déboulonner Auguste Comte et son obsessive recherche des lois, c'est-à-dire «des relations constantes qui existent entre les phénomènes observés» (1992:12-13).

Il ajoute que, selon lui, les chercheurs et les chercheuses ont aussi voulu:

> (...) en finir avec un discours qui ne reconnaît comme objet de science que ce qui est observable, quantifiable et mesurable. Nous avons senti le besoin de liquider l'angoisse d'un traitement simplificateur de l'analyse causale et de sa mathématisation à outrance.

Cette rupture s'inscrit, poursuit l'auteur, dans un effort qui vise, entre autres, à «réhabiliter la logique de la découverte au détriment de la logique de la preuve et de la démonstration», laquelle a évacué tout contact avec l'objet, le contenu et le sens, pour se barricader derrière un «méthodisme» hégémonique (p.13).

Le mouvement de la recherche qualitative tente, de façon générale, de procéder à une triple réhabilitation. D'abord, elle entend donner à l'intuition du chercheur ou de la chercheuse la place qui lui revient, à savoir une place importante, voire fondamentale, dans la démarche de production de connaissance. Ensuite, ce mouvement veut donner plus de place à la logique inductive par rapport à la logique hypothético-déductive des sciences de la nature; logique inductive où le chercheur ou la chercheuse prend en compte la communication, le sens «tels qu'interprétés par les acteurs eux-mêmes au fil de leurs interactions quotidiennes» (Baby, 1992:16). On reconnaît ici l'influence de l'interactionnisme symbolique de l'«École de Chicago». Enfin, la recherche qualitative tente de redéfinir l'objet de recherche en intégrant le chercheur et la chercheuse au processus de définition de l'objet de recherche. Dans cette perspective, souligne l'auteur, chercheur, chercheuse et objet font partie «d'une même réalité existentielle, en même temps que d'un même dispositif interactif de production de connaissance» (p.17).

De ce point de vue, la recherche en sciences humaines prend un nouveau visage, et la définition qu'a le chercheur ou la chercheuse de la réalité revêt une importance capitale. Si pour ce dernier ou cette dernière, la réalité est essentiellement objective, constatent Leahey *et al.* (1989:32), «la logique de justification sera externe, parce qu'elle découlera de principes provenant du monde tel qu'il s'impose de par ses caractéristiques objectives». Si, en revanche, la réalité apparaît au chercheur ou à la chercheuse comme étant «le produit de l'expérience que l'on a du monde», la logique de justification «sera élaborée à partir du type de phénomène que l'on veut étudier et des moyens que l'on peut mettre en place pour l'atteindre avec le plus d'exactitude possible» (p.32).

Le point central de la démarche qualitative ne sera donc pas d'expliquer les phénomènes, mais de «les comprendre, c'est-à-dire d'en produire le sens» (Poisson, 1991:13). En bout de piste, l'analyse de type qualitatif visera, selon Poisson (1991:14), «la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les chercheuses, et les sujets de recherche». Dans ces conditions, la méthode de recherche devra s'adapter au phénomène étudié et non l'inverse, comme c'est souvent le cas en analyse quantitative (Leahey *et al.*, 1989:32). Même si les méthodes qui nous viennent des sciences de la nature ne sont pas ici d'un grand secours, la ligne de démarcation entre le quantitatif et le qualitatif n'est pas aussi nette que d'aucuns le voudraient. Leahey *et al.* (1989:33) montrent à l'évidence que dans la pratique de recherche qualitative, les principes épistémologiques qui devraient guider la recherche sont souvent «contaminés» par des critères positivistes qui viennent influencer les décisions des chercheurs et des chercheuses. C'est un peu l'image de la fille ou du gars qui a quitté la maison familiale, mais qui revient trop souvent souper à la maison.

L'analyse qualitative, on l'a vu, trop brièvement peut-être, procède à un renversement des perspectives de recherche. Elle accomplit une «déchosification» de l'acteur et lui redonne une place centrale dans les phénomènes sociaux. Cependant, la prise en compte du vécu de l'acteur, de la compréhension qu'il a de son propre vécu, sera difficilement possible en étudiant des grands groupes, de grandes structures ou de grandes organisations, comme on a l'habitude de le voir dans les grandes études macro-sociologiques. Pour travailler dans une perspective d'analyse dite qualitative, il faudra considérer d'abord des petits groupes d'acteurs et, pour employer le jargon de la «nouvelle» sociologie, revenir à l'intérieur de la «boîte noire». C'est ce que l'on appelle une perspective micro-sociologique. Entre la macro-sociologie et la micro-sociologie, il y a cependant un abîme à traverser.

La macro et la micro-sociologie

Rappelons succinctement le débat qui entoure la macro et la micro-sociologie. Dans la perspective macro-sociale et quantitative, l'acteur est en quelque sorte un être passif, intériorisant bon an mal an les normes et les valeurs de la société (Coulon, 1993:33). Il est en outre un «*homo economicus* déterminé par sa classe sociale d'origine, par sa position de classe présente, et par ses aspirations idéologiques futures» (p.33). Incidemment, dans cette optique, l'acteur y est décrit comme une sorte de marionnette articulée par les ficelles de la détermination sociale, détermination qui prend la forme, entre autres, de variables statistiques «dures» et «déterminantes» dans les agirs des sujets. À cette façon de définir l'acteur, l'approche micro-sociale adressera quelques critiques radicales.

Premièrement, selon Collins (cité par Coulon, 1993:34,35), la macro-sociologie «ne prend pas en considération la contextualisation des situations sociales, ignore le procès de leur construction, est aveugle sur les biais que les contingences pratiques que la recherche provoque». Deuxièmement, constate l'auteur, les concepts «macro-théoriques» ne seraient pas fondés empiriquement et comporteraient «une bonne part d'idéologie et de réification» (p.35). Et troisièmement, elle aurait une forte tendance à la généralisation et un recours trop systématique aux statistiques.

Selon les approches micro-sociales, note Coulon (1993:37), «l'ordre social n'est plus considéré comme une structure monolithique qui décide de nos actions, il est au contraire une communication interactive». Pour ces approches, l'analyse d'un phénomène ne prend toute sa valeur que si elle est faite du point de vue des acteurs et «à partir de leurs perspectives». La perspective micro-sociale sera donc, entre autres, une analyse des procédures et des interactions utilisées par les acteurs dans leur vie de tous les jours, afin de donner une signification à leur monde social. On reconnaît, incidemment, le lien de parenté entre ce qu'on appelle le qualitatif et la micro-sociologie: retour à l'acteur, prise en compte de sa perspective, de ses interactions avec ses semblables, etc.

Par ailleurs, il ne faudrait pas croire, nous semble-t-il, que le «macro» et le «micro» sont à toutes fins pratiques diamétralement opposés. Reprenons à notre compte les propos de T. Wilson, cités dans Coulon (1993:39): «Il est impossible de [illegible] entre la structure sociale et l'individu. L'interaction et la structure sont en effet interdépendantes: la structure sociale constitue une ressource pour l'interaction, et elle est produite par l'interaction». Cet argument tend à démontrer non pas le fossé qui sépare le macro et le micro, mais leur étrange complémentarité. «C'est à travers l'examen de l'ordre micro-social, écrit Alain Coulon (1993:38), qu'on a des chances de saisir les phénomènes macro-sociaux», comme si d'une certaine façon, les phénomènes macro-sociaux étaient le «produit d'agrégation et de répétitions de nombreuses micro-expériences» (p.38).

Illustrons nos propos avec un exemple en éducation. Le retour au «contexte naturel» de l'acteur ou à cette «sociologie de la vie quotidienne» par l'analyse qualitative montre l'inégalité des chances en éducation «en train de se faire, et non, comme le veut la sociologie de la reproduction, une égalité déjà accomplie, lisible dans des séries statistiques, dont on irait chercher les causes dans les inégalités sociales ou dans les handicaps culturels» (Coulon, 1993:118). Ici apparaît le caractère «construit» de la réalité sociale. Afin de débusquer cette construction, il sera essentiel de passer par l'analyse des «situations minuscules» (p.31). Dès lors, on ne parlera plus de démonstration fondée sur des statistiques incertaines «parce que rarement interrogées sur leur processus de production» (p.170), et d'utilisation de variables indépendantes, dont on aurait oublié le caractère sociologiquement construit. En revanche, il s'agira de reconstruire «les situations dans lesquelles les agents définissent leurs situations, (d')analyser la façon dont ils construisent leurs représentations et structurent leurs pratiques (...)» (p.38).

En bout de ligne, aucune de ces deux perspectives ne saurait à elle seule rendre totalement compte de la complexité d'un phénomène social. Cette rupture souhaitée par les approches qualitatives avec les approches quantitatives — on le sait, toute construction conceptuelle

présuppose une certaine déconstruction — ne peut pas être absolue, car on ne saurait isoler, chacune dans leur coin, la micro-analyse et la macro-analyse. Alain Coulon, dans son *Ethnométhodologie et Éducation*, l'a rappelé de façon éloquente en s'inspirant des propos de Jacques Ardoino:

> On ne saurait (...) prétendre que la prise en compte d'un seul niveau d'analyse puisse rendre totalement compte de la complexité d'un phénomène, comme l'a démontré Jacques Ardoino en forgeant la notion de multiréférentialité dans le contexte de la recherche en éducation. (...) (Elle permet) de dépasser le cap des disciplines monoréférentielles afin d'accéder à une meilleure intelligibilité des phénomènes étudiés (1993:58).

C'est dans cet esprit, et après avoir bien défini, nous l'espérons, les notions d'analyse qualitative, quantitative, micro-sociale et macro-sociale, que nous allons aborder les deux approches qualitatives que nous avons choisies d'analyser: la phénoménologie et l'ethnométhodologie.

LA PHÉNOMÉNOLOGIE

Un peu d'histoire

«Toute conscience est conscience de quelque chose» Husserl

Les ouvrages qui traitent de la recherche qualitative en éducation restent très souvent laconiques sur les origines de la phénoménologie. Tout au plus, on se contente a) de noter qu'elle vient de la philosophie et des travaux de Edmund Husserl, b) de revoir brièvement les concepts qui ont été empruntés à cette doctrine philosophique et c) d'en expliquer les applications en sciences humaines (Bachelor, 1989). Or, il nous apparaît capital d'exposer un peu plus en détail ce qu'est la phénoménologie, afin d'en comprendre les applications en sciences humaines.

D'abord, qu'est-ce qu'un phénomène en phénoménologie? Martin Heidegger le définit ainsi:

> Le phénomène est ce qui se montre tel qu'il est à partir de soi-même et le logos de la phénoménologie est un rassemblement unifiant qui laisse appréhender ce qui est manifeste, de sorte que la phénoménologie est ce qui fait voir et appréhender ce qui est manifeste. Ainsi défini, le concept de phénoménologie est formellement identique au concept de l'être dans son rapport avec l'étant (Trotignon, 1967:14)

Voilà un premier pas dans le sable mouvant de la phénoménologie. Mais poursuivons afin de nous éclairer un peu mieux.

L'aventure phénoménologique en sciences humaines part, nous semble-t-il, de cette formule de Husserl qui ramasse en peu de mots toute l'essence de la phénoménologie: «Toute conscience est conscience de quelque chose».

Que faut-il entendre par cette formule? Laissons parler Husserl à ce propos: «Chaque fois que je pense, je pense à quelque chose. Cela veut dire que le «Je», la conscience, vise toujours autre chose qu'elle-même. Elle n'est jamais enfermée en elle-même, elle est toujours le mouvement de se dépasser vers autre chose, vers un objet (cet arbre, un souvenir, un projet)» (dans Amiel, 1990, p.68).

Edmund Husserl (1859-1938), philosophe et mathématicien, est non seulement le fondateur de la phénoménologie, mais aussi le précurseur de ce qui est convenu d'appeler l'existentialisme (Amiel, 1990:67). Il élabore une critique radicale de la métaphysique classique et surtout de Descartes, qui considérait la conscience comme une «chose» qui pense : «Toute activité psychique, note Anne Amiel, est toujours dirigée vers autre chose qu'elle-même. On ne peut plus, comme tendait à le faire Descartes, assimiler la conscience à une chose ou à une intériorité» (1990:68). Le but de la phénoménologie est manifeste: procéder à un retour aux choses mêmes, à leur essence, en rupture avec la tradition positiviste. Comme l'indique Amiel, la phénoménologie va chercher à «se battre contre une conception positiviste de la science et contre les faux-savoirs, pour s'interroger à nouveaux frais sur la façon dont les choses nous apparaissent» (p.67).

Le coup porté aux tendances positivistes de la science, et surtout de la «science humaine», est cinglant: «(...) les choses et la conscience n'ont pas la même manière d'être» (p.69). Cette position est, à l'évidence, antinomique par rapport à la position des positivistes, dont Durkheim. Allons un peu plus loin. L'existence propre à la conscience, poursuit Amiel, «est cette capacité de se transcender, de se projeter vers autre chose, de porter un rapport au monde auquel, par là-même, elle est présente» (p.69). Quel est ce rapport, cette autre chose? En fait, la conscience établit des synthèses, elle est capable de relier ce qui est perçu dans l'«ici et maintenant» «avec ce qui a été ou ce qui sera» (p.69). Elle est aussi, par voie de conséquence, temporelle, car elle procède à des synthèses dans le temps. Un exemple, tiré encore de Anne Amiel (1990:69): Je vois un cube. En fait, je vois deux faces d'un cube, mais j'anticipe sur celles que je vais voir, ou je me remémore celles que j'ai vues. La conscience a donc un caractère dynamique, elle procède à un «dépassement», à un mouvement vers un autre. De ce point de vue, être conscient, c'est «être présent au monde», c'est faire preuve d'«intentionnalité», c'est, encore, cette particularité d'être «conscience de quelque chose» (Grigorieff, 1983:290).

En somme, les ambitions de la phénoménologie sont triples: *primo*, elle veut procéder à un retour au concret, aux choses mêmes. *Secundo*, elle entend questionner le sens, retrouver «le sol où se déroule notre vie d'être vivant» (Amiel, 1990:70). *Tertio*, elle désire fonder une science de l'esprit en tant qu'esprit, par la découverte de cette faculté qu'a la conscience d'être «conscience de quelque chose» et qui n'est pas une «intimité fermée sur elle-même» (p.70).

Laissons Husserl conclure:

> De simples sciences de faits forment une simple humanité de faits (...) Dans la détresse de notre vie (...) cette science n'a rien à nous dire. Les questions qu'elles excluent par principe sont précisément les questions qui sont les plus brûlantes à notre époque malheureuse (...) ce sont des questions qui portent sur le sens ou l'absence de sens de toute existence humaine (cité par Amiel, 1990:70).

Toute la phénoménologie de Husserl, toutefois, ne se résume pas à la seule description que nous en avons faite, loin s'en faut. Cependant, cette description, quelque tronquée qu'elle soit par certains aspects, nous aidera à mieux saisir «l'arrière-pensée» de la phénoménologie en éducation.

Définition spécifique aux sciences humaines

En sciences humaines, la phénoménologie est une approche qualitative qui tente de pousser plus loin la «volonté de respecter la signification du vécu tel que perçu et défini par les personnes qui sont les sujets d'une recherche» (Poisson, 1991:27). Il s'agit en quelque sorte de privilégier la «perception que les sujets ont de la réalité étudiée» (p.27).

Par delà cette brève définition de la phénoménologie en sciences humaines, nous retrouvons le contenu de la méthode de Husserl: chercher dans la perception réelle «le point de contact entre l'esprit et le réel» (Dictionnaire de la philosophie, 1964:229). Dans cette perspective, la méthode «applique alors le principe d'une analyse de l'intuition aux domaines de la connaissance d'autrui» (p.230). La phénoménologie, en sciences humaines, sera en somme l'«étude descriptive d'un ensemble de phénomènes» (p.230).

Selon Chantal Deschamps (1989:19-20), toute recherche d'inspiration phénoménologique visera à «conserver l'intégrité du phénomène auquel elle se prête». Pour ce faire, toujours selon l'auteure, la recherche devra:

1. être fidèle au phénomène tel qu'il est expérimenté par le sujet;
2. considérer et respecter la manière dont se livre l'expérience du phénomène;
3. être descriptive, c'est-à-dire rapporter soigneusement l'évidence du phénomène qui apparaît à la conscience;
4. présenter le contexte dans lequel se situe la personne qui vit l'expérience et qui en fournit une description;

5. expliciter la signification de l'expérience du phénomène à l'aide d'un procédé d'analyse phénoménologique qui permet d'élucider le sens intentionnel contenu dans les données descriptives jusqu'à la conceptualisation finale de ce dernier» (p.20).

Pour avoir une idée plus précise de la phénoménologie, nous devons, à ce stade-ci, rendre compte de quelques caractéristiques ou concepts fondamentaux qui sous-tendent cette approche.

Concepts fondamentaux

En philosophie, on peut compter quatre caractéristiques de base qui ont trait à la phénoménologie. Nous reprenons ici à notre compte la synthèse qu'Alexandra Bachelor (1989) en a faite:

a. un *focus* descriptif, dans lequel on exclut la réflexion analytique et l'explication scientifique;
b. la réduction: une opération méthodologique qui vise, pour le chercheur et la chercheuse, à ne pas tenir compte des préjugés théoriques dans l'étude des descriptions et du jugement en ce qui a trait à la nature des expériences des sujets;
c. la quête d'essences, ou des «structures de relation-au-monde pré-réfléchies et telles que vécues dans leur immédiateté»;
d. l'intentionnalité de la conscience, c'est-à-dire la capacité qu'a la conscience de s'orienter vers quelque chose d'autre qu'elle-même.

En sciences humaines, toutefois, on a quelque peu modifié ces caractéristiques (Bachelor, 1989:6). Ainsi, d'abord, pour l'aspect descriptif, on retrouve une analyse descriptive à deux niveaux, à savoir, d'une part, les données qui «consistent en des descriptions naïves, en ce sens que les sujets ne sont pas familiers avec les théories ou biais du chercheur ou de la chercheuse» et, d'autre part, les structures de base «délimitées par le chercheur ou la chercheuse» et qui «sont présentées sous forme descriptive» (p.6).

Ensuite, en ce qui a trait à la réduction, elle n'est que partielle, dans la mesure où, selon Bachelor (1989:6), ce n'est que l'objet de la conscience qui est réduit, contrairement à la philosophie où on réduit à la fois l'objet et l'acte de la conscience, à savoir «qu'on suspend tout jugement ou théorie concernant ce qu'ils nous semblent être». En sciences humaines, en psychologie notamment, on ne réduira que l'objet de conscience, c'est-à-dire qu'on évitera «de se prêter à des jugements, en acceptant et en rapportant ce que le sujet présente comme étant son expérience — même si elle ne correspond pas à la réalité» (p.6).

Enfin, quant aux essences des phénomènes, plutôt que de chercher un ordre universel dans la quête des essences, la phénoménologie en psychologie, entre autres, cherchera un ordre plus général relié à un contexte particulier, au sujet duquel on cherchera à déceler les significations les plus invariables par la méthode de la «variation libre en imagination» dans l'identification de ces essences (p.6). On parlera, en l'occurrence, de réduction eidétique: «c'est en faisant varier tous les aspects du "comment c'est" de l'objet, (...) que je parviens à retenir du phénomène (ce qui est là où c'est) son essence universelle» (Grigorieff, 1983:291).

L'identification et la recherche des essences, estime Bachelor (1989:7), est non seulement la caractéristique la plus importante, mais aussi l'objectif fondamental de la recherche phénoménologique. On visera, dans cette perspective, à comprendre l'essence d'un phénomène en analysant les descriptions en fonction «de leurs constituants essentiels» que le chercheur ou la chercheuse essaiera d'énoncer sous la forme d'une synthèse générale[1].

On l'a vu dans la première section de notre travail, le rôle du chercheur et de la chercheuse en analyse qualitative sera plus présent dans le processus de recherche. Quel sera le rôle spécifique du chercheur

1 Pour une description plus exhaustive des étapes d'une recherche phénoménologique, voir A. Bachelor, «L'approche phénoménologique en psychologie: caractéristiques et aspects méthodologiques», *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, vol. 2, automne 1989, pp. 7-14.

ou de la chercheuse phénoménologue? Dans la mesure où l'acteur social n'est plus considéré comme «une chose», quels seront les problèmes d'ordre éthique dont le chercheur ou la chercheuse devra se soucier dans le processus de recherche? C'est à ces deux questions que nous tenterons de répondre dans la partie qui va suivre.

Rôle du chercheur et de la chercheuse, et les questions d'ordre éthique

Essentiellement, le rôle du chercheur ou de la chercheuse en phénoménologie sera, sans jeu de mots, «non-interventionniste». Qu'est-ce à dire? Selon Yves Poisson (1991:27), le chercheur ou la chercheuse devra «s'effacer et laisser le champ libre à l'expression personnelle des sujets». Il devra, ce faisant, a) intervenir le moins possible, b) mettre entre parenthèses ses théories et ses propres connaissances, c) faciliter l'émergence de la vérité. L'abandon des *a priori* théoriques constituera donc la caractéristique essentielle du phénoménologue, lequel ne devra pas «tenter d'expliquer le phénomène à l'aide de ses connaissances (Mucchielli, 1983:27). Cet argument n'est pas dépourvu de force. Il n'est pas, toutefois, convaincant. À la réflexion, tout se présente comme si la phénoménologie, tout en «déchosifiant» l'acteur, avait procédé, par une sorte de renversement psychologique, à la réification du rôle du chercheur et de la chercheuse, en essayant de le vider de ses référents théoriques *aprioriques*. De même que toute production littéraire, nous semble-t-il, ne s'effectue pas dans un «vacuum» théorique, politique ou idéologique, de même toute production de connaissance peut difficilement ignorer les acquis du passé. Enfin, la question de la faisabilité d'une telle façon de faire se pose, même si notre propos ici n'est pas d'engager une polémique, au demeurant sans issue.

S'il ne doit pas tenter d'expliquer le phénomène à l'aide de ses connaissances, le chercheur ou la chercheuse devra néanmoins, nous disent Leahey *et al.* (1989:38), s'«immerger» dans les données. Selon les auteurs, la tâche du chercheur et de la chercheuse sera, entre autres, de mettre à jour le sens qui se dégage des données, mettre à jour l'intentionnalité sous-jacente des récits en essayant de dépasser les «circonstances ou conditions concrètes de l'expérience» et de la décrire

«dans ses aspects fondamentaux». Il s'agira donc pour ce dernier et cette dernière d'«identifier les éléments essentiels de la façon de vivre les dimensions existentielles et les transitions dans la vie quotidienne», d'où l'importance de s'imprégner des données, d'avoir un «rapport intime» et de ne faire qu'un avec elles.

Toute cette liberté, si l'on veut, «consentie» au chercheur et à la chercheuse en phénoménologie, n'est pas sans provoquer un questionnement d'ordre éthique quant à l'implication du phénoménologue dans le processus de recherche et avec le sujet lui-même. Des considérations d'ordre éthique devront préciser le rôle du chercheur et de la chercheuse dans ce processus de recherche et dans sa collaboration avec l'acteur. Ainsi, par exemple, souligne Chantal Deschamps (1989:20), le chercheur ou la chercheuse devra établir des critères de collaboration clairs avec le sujet. Ces critères devront reposer sur le «principe d'intégrité» et de responsabilités partagées, insiste l'auteure. Voyons sommairement en quoi consistent ces critères.

Pour Deschamps (1989:21), le chercheur ou la chercheuse devra dans un premier temps gagner la confiance des sujets — cela va sans dire, dans la mesure où il aura souvent à pénétrer dans l'intimité des sujets, par le biais du journal de bord, notamment. Dans cette optique, la qualité des relations revêt un caractère fondamental où la collaboration — et non le contrôle — et une attitude d'ouverture à l'autre joueront un rôle de premier ordre (p.23). Dans un deuxième temps, il ou elle devra «s'ouvrir aux données» livrées par le sujet, ainsi qu'aux «connaissances intimes» qui seront partagées (p.24). Enfin, le chercheur ou la chercheuse évitera de considérer le sujet comme un simple informateur ou comme «une simple banque de données», dont la fin serait de vérifier les présupposés ou les hypothèses du scientifique, par exemple.

Certes, il existe bien d'autres embûches d'ordre éthique qui sont reliées à l'analyse phénoménologique. Le but de l'exercice n'était pas de les décrire de façon exhaustive, mais bien de les présenter succinctement.

Notre brève — trop brève peut-être — présentation de l'approche phénoménologique demeure imparfaite à bien des égards. Il aurait été intéressant, par exemple, d'aborder très directement les questions reliées à la méthodologie, à la conduite proprement dite d'une recherche d'inspiration phénoménologique en éducation. Mais ceci dépassait le cadre de notre article.

Nous nous dirigeons vers l'aboutissement de ce travail. Il nous reste à aborder la deuxième approche qualitative que nous avions choisie, l'ethnométhodologie, que nous étudierons dans la section suivante.

L'ETHNOMÉTHODOLOGIE

Les origines

L'ethnométhodologie (EM) en sociologie est née dans les années soixante, en Californie (Coulon, 1987:3). Harold Garfinkel en est le père fondateur avec son incontournable ouvrage *Studies in Ethnomethodology*. À l'instar du mouvement qualitatif en sciences humaines, l'EM s'organise autour d'une rupture avec la sociologie traditionnelle de l'époque.

Les origines de l'ethnométhodologie sont triples. D'abord, l'influence qu'a eue Talcott Parsons sur Garfinkel est manifeste: «Le travail de Parsons en particulier demeure impressionnant par la profondeur et la précision sans faille de son raisonnement sociologique pratique quant aux tâches constitutives de l'ordre social et de sa solution» (Garfinkel, dans Coulon, 1987:16). Notons au passage que pour Parsons, les conduites humaines ainsi que les motivations sont réglées dans des «modèles normatifs», ce qui expliquerait la stabilité du système social et «sa reproduction dans chaque rencontre entre les gens» (p.6). Tout se passe en fait comme si les valeurs que nous partageons étaient en quelque sorte hors de notre contrôle et que, pour se soustraire à l'angoisse et aux sanctions, nous nous soumettions à des règles ou à des normes communes (p.6). C'est, dans le système de Parsons, l'emprise de la structure sur l'agir humain.

Ensuite, deuxième source d'influence: Alfred Schutz. Fondateur de la phénoménologie sociale en 1932 (Coulon, 1987:8), Schutz est influencé par le philosophe Husserl. Il développe «un monde social» différent de Parsons, c'est-à-dire un monde dans lequel le social prend forme dans la vie quotidienne. Il y développe en outre le *Verstchen* (comprendre, de Weber) (p.8). Pour Schutz, comprendre les phénomènes sociaux, c'est tenir compte «des procédures d'interprétation que nous mettons en oeuvre dans notre vie de tous les jours, pour donner sens à nos actions et à celles des autres» (p.8). Il s'agit d'un quotidien, «vécu par des gens qui ne portent pas d'intérêt théorique, *a priori* à la constitution du monde», dans lequel la compréhension serait déjà «accomplie dans les activités les plus courantes de la vie ordinaire», sorte de compréhension intersubjective. C'est, à n'en point douter, le retour à l'acteur et à sa capacité de construire le monde social.

Enfin, puisqu'il est question de retour à l'acteur, l'interactionnisme symbolique, issu de la légendaire «École de Chicago», fut le troisième réseau d'influence qui a marqué l'EM. Pour l'interactionnisme symbolique (IS), note Coulon (1987), la conception que les acteurs se font du monde social constitue l'objet essentiel de la recherche sociologique (p.11). Autrement dit: «les personnes évoluant dans une situation sociale sont fondamentalement les seules qui peuvent construire et donner une signification à leurs gestes et à leurs actions» (Poisson, 1991:26). Cette position est pour le moins antithétique par rapport à la conception de l'acteur social chez Durkheim, pour qui la description de la réalité sociale faite par l'acteur était considérée comme trop vague pour être scientifique (Coulon, 1987:11). L'École de Chicago a, à partir de cette position théorique, fait connaître l'observation participante «comme une méthode adéquate pour étudier la réalité sociale» (p.10).

Les interactionnistes symboliques sont en rupture avec le modèle quantitatif. Selon eux, le quantitatif «crée de la distance» en tentant «d'extraire les données de leur contexte afin de les rendre objectives» (p.11). Le chercheur ou la chercheuse, toujours dans cette optique, se trouve ainsi éloigné du phénomène qu'il veut étudier, et l'acteur lui-

même est en quelque sorte «arraché» du milieu social dans lequel il vit le phénomène. Il est donc impératif, pour les interactionnistes symboliques, de considérer d'abord le point de vue des acteurs, car «c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux gens, aux symboles que (ceux-ci) fabriquent leur monde social» (p.11). Conséquemment, la véritable connaissance sociologique ne pourra être donnée que par l'expérience immédiate, «dans les interactions de tous les jours» (p.11), dont les significations doivent être «renégociées à chaque nouvelle interaction» (p.12).

Voilà, succinctement esquissées, les origines de l'EM d'Harold Garfinkel[2]. Voyons maintenant comment on peut tenter de définir cette nouvelle approche qualitative.

Essai de définition

Qu'est-ce que l'ethnométhodologie? Assurément, elle n'est pas une méthode, une stratégie de collecte de données, ou encore, une «méthode spécifique de l'ethnologie» (Coulon, 1993:13). Il s'agit, au contraire, d'une science, la science des «ethnométhodes», c'est-à-dire la science des «procédures qui constituent (...) le raisonnement sociologique pratique» (p.13). C'est, plus spécifiquement, «l'analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires» (p.13). Le but de l'EM consiste à «décrire les procédés que nous employons pour construire l'ordre social» (p.41). L'EM s'inscrit donc dans une perspective micro-sociologique d'analyse des phénomènes sociaux dans laquelle on accorde aux «activités banales de la vie quotidienne la même attention qu'on accorde habituellement aux événements extraordinaires (...)» (p.14). Dans cette perspective, le sens commun joue un grand rôle dans les procédures de raisonnement et serait comparable aux procédures «qui président à l'activité scientifique» (p.14). Selon Alain Coulon (1993:15) encore, il n'y aurait pas de

---

2 On ne saurait passer sous silence l'influence qu'ont exercée sur Garfinkel les travaux de Husserl, de Gurwitch et de Merleau-Ponty lorsqu'il s'est initié à la phénoménologie. Nous verrons de façon plus spécifique les liens qui unissent phénoménologie et ethnométhodologie dans la quatrième section.

différence de nature entre «les procédures qu'emploient les membres d'une société pour vivre ensemble (...) et celles que les sociologues mettent en oeuvre dans leurs enquêtes». Pris au pied de la lettre, cela revient à dire que la réalité sociale — et la production de sa visibilité — ne sont plus la chasse-gardée de la science, mais qu'au contraire, l'acteur peut les objectiver et en rendre compte (p.15). On reconnaît à l'acteur sa «capacité réflexive et interprétative» et on reconnaît, ce faisant, que le mode de connaissance scientifique «ne se distingue en rien du mode de connaissance pratique» (p.15).

Il est intéressant de noter au passage que cet enchevêtrement de mode de connaissance savant et pratique ou profane ne signifie pas qu'il y a confusion quant à l'attitude scientifique que doit avoir le chercheur ou la chercheuse. Coulon (1993:16) estime en outre que la prise en compte de la subjectivité de l'acteur ne signifie pas qu'il y a confusion entre l'acteur réel et l'acteur construit, «entre la description de l'objet par le sociologue et celle du même objet par l'acteur social».

En bout de piste, l'EM cherchera à dégager comment les acteurs produisent leurs réalités sociales, «leurs mondes» et les significations, et à débusquer les règles et les procédures que suivent les acteurs dans leurs activités concrètes de tous les jours (p.27).

Garfinkel pose donc, estime Coulon (1993:18), tout le problème du fait social réifié en analyse quantitative et en macro-sociologie. Pour le père de l'EM, les faits sociaux sont considérés comme des accomplissements pratiques et non comme des «choses». Qui plus est, l'acteur social n'apparaît pas comme un «idiot culturel» qui appliquerait des normes imposées par la culture pour assurer la stabilité de la société. C'est donc la conception de l'acteur social «chosifié» de Parsons et du fonctionnalisme qui est remise en question, encore une fois, allions-nous dire. En effet, cette conception selon laquelle, nous l'avons dit plus haut, l'acteur intérioriserait les normes pour les reproduire inconsciemment dans ses actions de tous les jours, ne rend pas compte, insiste encore Coulon (1993:18), «de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et construisent l'acceptable».

C'est ici que l'EM est susceptible d'apporter un éclairage nouveau dans la compréhension des phénomènes sociaux. Cet éclairage n'est cependant pas sans causer quelque scandale pour les habitudes mentales des apôtres de l'analyse quantitative. En effet, l'EM se propose de s'interposer entre, par exemple, la norme sociale et son application par les individus. Loin d'être un processus où on n'y trouverait que du blanc ou du noir, il y aurait entre la norme et son application, estime l'auteur, «un immense domaine de contingences, qui est celui engendré par la pratique, qui n'est jamais pure application ou simple imitation de modèles préétablis» (p.18). Le fait social n'est donc plus un «objet stable», mais le fruit des actions des personnes qui, par leurs stratégies, leurs «savoir-faire» et leurs règles de conduite construisent le social et y donnent sens. Le fait social est en somme «mouvant».

Il est malaisé de définir ce qu'est l'EM sans aborder l'épineuse question de la «commensurabilité» des analyses quantitatives et qualitatives, et de leur conception respective de l'acteur social. Pour l'EM, la position est claire quant au rôle de l'acteur dans la production de la réalité. Citons Becker à ce propos:

> Pour comprendre la conduite d'un individu on doit savoir comment il percevait la situation[3], les obstacles qu'il comptait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées qu'en les considérant du point de vue de l'acteur (Becker, 1985, cité dans Coulon, 1993:61).

Cet acteur, point central dans la conceptualisation ethnométhodologique, comment peut-on rendre compte de ses pratiques, de ses constructions du monde? Tâche difficile s'il en fût. Nous tenterons

---

3 Une nuance s'impose à ce stade-ci au sujet de l'apparente subjectivité de l'acteur: l'intérêt de l'EM n'est pas de traiter les descriptions, les comptes rendus des acteurs comme s'ils représentaient la réalité sociale elle-même, mais de les traiter comme des «accomplissements en situation» produits dans le procès des interactions (voir Coulon, 1993, p.114).

d'y voir un peu plus clair en essayant, dans notre prochaine partie, de circonscrire les concepts clés qui forment l'EM.

Concepts clés et applications en éducation

Dans cette partie, nous tenterons de mieux définir l'EM en essayant de cerner les concepts qui en font la «science des ethnométhodes». Par la suite nous essaierons de voir, très brièvement, quelles sont les applications possibles de l'EM en éducation. Pour nous aider dans notre démarche nous recourrons à deux ouvrages d'Alain Coulon sur le sujet: *Ethnométhodologie* (1987) et *Ethnométhodologie et Éducation* (1993).

Prenons comme point de départ cette citation tirée de l'auteur (1993:27): «Nous vivons dans un monde qui est descriptible, intelligible, analysable, descriptibilité qui se révèle dans les actions pratiques[4] que nous engageons dans notre vie quotidienne».

Que faut-il entendre par «pratiques»? Chez Garfinkel, les notions de pratique et d'accomplissement sont centrales (1987:26) dans la mesure où elles constituent l'originalité de cette approche par rapport aux approches quantitatives. En fait, ce qui porte l'EM à revenir à l'expérience de l'acteur dans son quotidien, c'est qu'en sociologie traditionnelle, les «expériences pratiques» de l'acteur sont ignorées (p.26), ce qui entraînerait une déformation des phénomènes sociaux lorsqu'analysés par delà la «grille de la description scientifique». L'EM se veut plus proche «des réalités courantes de la vie sociale» dans laquelle les faits sociaux y sont compris comme les «accomplissements des membres» (p.27). Contrairement à la perspective sociologique traditionnelle, l'EM ne cherchera pas à démontrer que les membres suivent ou intériorisent des règles, mais elle cherchera à mettre au jour les méthodes que les membres utilisent pour «actualiser les règles». Ce sont ces méthodes, estime Coulon, qui rendent les phénomènes sociaux observables et descriptibles: «Les activités pratiques des membres, dans leurs activités

4 C'est nous qui soulignons.

concrètes, révèlent les règles et les procédures» (p.28). Par la prise en compte de ces pratiques, on peut débusquer les procédures «par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent» (p.28). C'est pour ces raisons qu'il est impératif d'observer comment «les acteurs de sens commun» traitent l'information dans leurs échanges — à travers le langage —, et comment ils «fabriquent un monde "raisonnable" afin de pouvoir y vivre» (p.28). Par ailleurs, dans les méandres de la linguistique, il sera important de saisir comment la vie sociale se constitue par delà le langage. D'où ce deuxième concept en EM: l'indexicalité.

L'indexicalité est un concept tiré de la linguistique qui réfère à la capacité de certaines expressions de tirer leur sens en fonction des contextes dans lesquels elles sont produites. En d'autres termes, l'indexicalité, ce sont toutes les significations que l'on attache à un mot ou à une situation. Notons, à titre d'exemple, des expressions comme «cela», «vous» et «etc.», dont les sens dépendent des situations dans lesquelles ces mots sont utilisés. Ou encore, l'indexicalité pourra être cet état «d'incomplétude» d'un mot auquel il ne sera possible d'attacher un sens qu'en allant au-delà de l'information donnée. Dans cette perspective, il faudra «indexer» les mots, nous dit Coulon (1987), à «une situation d'échange linguistique» (p.29). Ainsi définie, l'indexicalité constitue un argument de poids contre le traitement «scientifique» homogène que la sociologie traditionnelle fait des entretiens qu'a le sociologue avec les sujets, comme si les mots avaient le même sens pour tous. Dans la perspective de l'EM, il n'y a pas d'«homogénéité sémantique» des mots (p.22). Pour les ethnométhodologues, le recours au langage naturel, profondément indexical, sera une ressource importante dans la compréhension de la réalité sociale, et ce dans la mesure où «le sens est toujours local et (...) (où) il n'y a pas de généralisation possible» (p.33). En clair, les expressions indexicales font en quelque sorte partie intégrante de la construction de la réalité des acteurs, et même, dans une certaine mesure, elles sont une condition essentielle, répétons-le, à la compréhension du monde dans lequel vivent les acteurs.

Ceci nous amène au troisième concept clé en EM: la réflexivité.

Au dire de Coulon (1987), la réflexivité ne doit pas être confondue avec la réflexion (p.37). Ce concept réfère plutôt à la construction du monde qui se «fabrique» au cours de nos activités ordinaires, par delà nos interactions quotidiennes. L'auteur note à ce sujet que «décrire une situation, c'est la constituer. La réflexivité désigne l'équivalence entre décrire et produire une interaction, entre la compréhension et l'expression de cette compréhension» (p.38). Cette construction du monde social, qui s'élabore au cours de nos activités quotidiennes, les ethnométhodologues diront qu'elle est «descriptible», «intelligible», «rapportable» et «analysable» (p.42), ou «accountable». Cette «accountability», qui est un autre concept clé en EM, sera disponible par le biais de nos actions pratiques. Mais ces actions, ou du moins les descriptions qu'en font les acteurs, ne seront utiles, estime Coulon, que dans la mesure où elles révéleront «comment les acteurs reconstruisent en permanence un ordre social fragile et précaire, afin de se comprendre et être capables d'échanges» (p.42), et non le monde social lui-même.

Pour l'EM, en somme:

> (...) si je décris une scène de ma vie quotidienne, ce n'est pas en tant qu'elle «dirait» le monde que ma description peut intéresser un ethnométhodologue, mais en tant que cette description, en se réalisant, «fabrique» le monde, le construit. Rendre visible le monde, c'est rendre compréhensible mon action en la décrivant, parce que j'en donne à voir le sens par la révélation des procédés par lesquels je la rapporte (p.43).

Un dernier concept fondamental de l'EM entoure la notion de membre. Dans la terminologie ethnométhodologique, cette notion ne réfère pas à l'appartenance sociale, mais à la «maîtrise du langage naturel» (p.43). Concrètement, cela veut dire que pour qu'un acteur soit considéré comme membre d'un groupe, d'une institution, il devra maîtriser, ou montrer qu'il maîtrise, le langage commun spécifique à ce groupe ou à cette institution. Plusieurs notions secondaires se rattachent au concept de membre. Alain Coulon, dans *Ethnométhodologie et Éducation* (1993), rappelle en effet que «devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel

commun». Il ajoute qu'à son avis «cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se débattre avec le monde, d'être au monde dans les institutions sociales de la vie quotidienne» (p.183). De ce fait, lorsque l'affiliation est complétée, les acteurs connaissent non seulement les «implicites» de leurs actions, mais aussi en acceptent, note l'auteur, «les routines inscrites dans les pratiques sociales» (p.183). Ainsi définie, la notion de membre représentera une personne «dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure» (p.183).

Dans cette optique, pour un acteur, sa position de membre sera acquise lorsqu'il parviendra à un accord sur la signification de ses actions (p.184). Cette notion de membre, telle que définie par l'EM, donne un caractère contingent ou construit sur le tas à la notion de habitus de Bourdieu. On s'en rappellera, l'habitus, chez Bourdieu, est ce qui fait qu'on se reconnaît d'un même groupe ou d'une même institution: façon de parler, de se vêtir, etc. L'habitus est, pour reprendre les mots de Coulon, «un principe silencieux de cooptation et de reconnaissance, qui opère les classifications d'abord scolaires, puis sociales» (1993:174). Or chez Bourdieu, souligne l'auteur, cette notion est figée, ou, si l'on veut, acquise presque une fois pour toutes dans l'environnement, dans la famille, très tôt (p.177). Dans le cadre de l'EM, l'acteur qui, par exemple, veut devenir membre d'un groupe que l'on appelle «étudiant à l'université», — c'est l'exemple de Coulon — il aura, en plus de son habitus ancien, à développer un nouvel apprentissage, celui d'analyser et de comprendre les nouvelles relations sociales qu'il aura à avoir avec son nouveau milieu (p.178). Le nouvel étudiant aura a) à s'affilier, c'est-à-dire découvrir et comprendre les «rites internes», b) à intérioriser ce que Coulon appelle les «allant-de-soi» et c) à montrer sa compétence de membre (p.186) par la maîtrise d'«un ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède» (p.186). La compétence sociale, «routinisée», sera en quelque sorte l'ensemble des outils et des capacités que les personnes devront utiliser pour montrer, voire prouver, leur «membership» (p.136). C'est ce qui montre le caractère construit, plus actif, de la notion de membre par rapport à la notion de habitus.

Force nous est, néanmoins, d'admettre que cette notion de membre pose — ou repose — toute la question du rendement scolaire appréhendé sous l'optique de la reproduction et de l'héritage culturel chez Bourdieu et ses épigones. Voyons, en quelques lignes, comment l'EM aborde le rendement scolaire en éducation, avant d'aborder le rôle du chercheur et de la chercheuse plus directement.

En éducation, on l'aura deviné, l'EM aborde la question du rendement scolaire du point de vue de l'acteur — ce qui est antithétique encore par rapport à l'optique des analyses conflictualistes en éducation — où «l'apprentissage n'apparaît plus comme un conditionnement et une inculcation, qui ne feraient que renforcer les dispositions antérieurement acquises» (p.177). Pour l'EM, il ne faut pas exclure l'intervention «consciente et volontaire» de l'acteur qui utilise des stratégies personnelles. La réussite scolaire, dans la perspective ethnométhodologique, ne sera pas seulement fonction de la maîtrise des matières scolaires, mais surtout de la forme dans laquelle ce savoir sera exprimé (p.136). De fait, la participation compétente dans la classe exigera de l'élève qu'il interprète, débusque les règles implicites de la classe, qu'il décide «quand, avec qui, de quelle façon» il aura «le droit» de parler. L'élève compétent sera par conséquent celui qui aura fait le lien entre le contenu scolaire et les «formes interactionnelles» qui seront nécessaires afin d'accomplir une tâche (p.141). De cette façon, on pourrait rendre compte de la réussite scolaire dans les interactions entre les élèves et les enseignants, ce qui redonne à l'école un rôle de premier ordre dans les performances scolaires des élèves (p.120), où les inégalités ne sont pas déterminées à l'avance, mais construites en cours de route dans les activités «structurantes» quotidiennes qui se déroulent en classe, dans l'école. Coulon (1993) a montré de façon éloquente comment les enseignants, les conseillers en orientation, entre autres, exerçaient, dans leurs activités journalières, «un contrôle effectif (en interprétant les tests, en dirigeant les élèves vers telle ou telle option, etc.) sur l'accès des élèves aux différents curricula, en particulier leur accès au curriculum décisif pour une mobilité sociale ascendante: la préparation à l'université» (p.132). À cet égard, Coulon estime que:

> (...) la progression des élèves tout au long de cette succession de transitions dépend des interprétations, des jugements et actions personnelles de l'école vis-à-vis de la biographie de l'élève, de son adaptation sociale et personnelle, de son apparence et de son maintien, de sa classe sociale et de son type social, autant que de sa capacité et de ses performances (1993:132, voir toute la démonstration aux pages 132 et suivantes).

Le but de l'EM, finalement, sera, entre autres choses, de montrer comment les faits objectifs — résultats à des tests d'aptitudes, de classement, ou à des examens — «émergent des activités structurantes, qui sont ensuite oubliées, par un procès de réification» (p.152). Loin d'ostraciser la structure sociale, l'EM veut montrer qu'il faut pratiquer la sociologie de l'éducation au niveau des interactions entre les agents d'éducation, car selon l'auteur:

> Il y a (...) toute une machinerie interactionnelle à découvrir, faite de relations verbales et non verbales souterraines, qui permettent de voir l'inégalité en train de se faire, de comprendre comment se fait concrètement, dans les interactions des membres, la sélection scolaire et sociale (p.152).

Tout ceci étant dit, quel sera le rôle du chercheur ou de la chercheuse ethnométhodologue?

Rôle du chercheur et de la chercheuse en ethnométhodologie

En ethnométhodologie, le rôle du chercheur et de la chercheuse sera diamétralement opposé au rôle du chercheur et de la chercheuse en analyse quantitative. Pour le premier, nous nous situons dans un «paradigme interprétatif». Il s'agit en fait d'une perspective dans laquelle les actions des personnes «n'ont plus une signification stable» (Coulon, 1993:29), dans la mesure où ces actions sont définies de façon constante «par les relations» que les acteurs ont les uns avec les autres. Pour le deuxième, il s'agit plutôt d'un «paradigme normatif» dans lequel les interactions sociales sont gouvernées par un système de règles. Par conséquent, en ethnométhodologie, le rôle du chercheur ou de la chercheuse sera de procéder à une analyse de type inductif des interactions

sociales. Il lui faudra se mettre à la place de l'acteur et «percevoir en quelque sorte le monde de l'acteur du point de vue de l'acteur, afin de pouvoir identifier et comprendre ses actions» (p.30). Par ailleurs, en analyse quantitative, le rôle du chercheur et de la chercheuse sera de procéder à une explication sociologique, de nature hypothético-déductive, des phénomènes sociaux comme dans les sciences de la nature; il ou elle cherchera donc à expliquer les faits empiriques par référence «à un ensemble théorique» (p.29).

Ce que l'on vient d'avancer au sujet du paradigme interprétatif demande à être précisé. En fait, se mettre à la place des acteurs ne veut pas seulement dire écouter ce qu'ils disent et leur demander d'expliquer ce qu'ils font. Il faut, d'une part, insiste Coulon (1993), situer les descriptions dans leur contexte et, d'autre part, considérer les descriptions comme des «instructions de recherche» et non comme la réalité elle-même (p.126). La tâche du chercheur et de la chercheuse sera donc, entre autres, de «décrire les événements répétitifs et les activités qui constituent les routines du groupe étudié» (p.126). Ici, l'auteur souligne que le chercheur ou la chercheuse, dans la perspective ethnométhodologique, est aussi un acteur social et que les interactions qu'il ou qu'elle a avec les personnes interviewées «pour recueillir les matériaux ne peuvent pas être séparées des matériaux eux-mêmes» (p.124).

En somme, le rôle fondamental de l'ethnométhodologue sera d'essayer de «traquer», selon le mot de Garfinkel, les caractéristiques des événements qui sont «vues sans être remarquées» par les acteurs et qui présupposent un partage d'une «vision d'un monde qui va de soi» (pp.17-18). En éducation, le chercheur ou la chercheuse pourra analyser le processus de mobilité sociale, par exemple, en allant au niveau des activités des agents d'éducation dans leurs vies quotidiennes, afin de s'intéresser à leurs façons de faire autant qu'aux performances des élèves dans une forme «d'analyse organisationnelle des processus de sélection» (p.133).

Après avoir tenté de circonscrire les aspects fondamentaux de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie comme approches qualitatives, nous allons maintenant tenter de rendre compte des points communs et des différences que l'on retrouve dans ces deux approches. Ce sera l'objet de notre dernière section.

PHÉNOMÉNOLOGIE ET ETHNOMÉTHODOLOGIE - ESSAI DE COMPARAISON

Procéder à la comparaison de deux perspectives théoriques est une entreprise délicate pour un néophyte. Il n'est certes pas aisé de s'aventurer dans les méandres des débats théoriques, surtout pour le débutant qui commence à s'intéresser à ces questions. Compte tenu du peu de temps que nous avons consacré à ces deux approches (trois mois, c'est un peu court), nous allons jouer le jeu de l'expert pour les besoins de la démonstration. Peut-être pourrons-nous déjouer la phrase du philosophe qui dit que «le temps se venge toujours de ce qu'on fait sans lui».

Les ressemblances entre la phénoménologie et l'ethnométhodologie sont, à certains égards, nombreuses. D'abord, à l'instar de plusieurs autres courants théoriques, nous sommes en présence de deux perspectives théoriques dont les positions d'analyse sont micro-sociales (Coulon, 1993:31).

Ensuite, on peut dire que l'origine théorique de l'EM trouve sa source, entre autres, dans la phénoménologie de Husserl. Selon Coulon (1993), Garfinkel sera toujours reconnaissant à Husserl «d'avoir permis aux sociologues "d'étudier l'attitude naturelle et le monde de sens commun comme des phénomènes problématiques"» (p.17). L'EM s'inspire de la phénoménologie dont elle emprunte la notion d'attitude naturelle que l'on retrouve en EM sous le vocable d' allant-de-soi, où tout est «accepté comme non problématique bien que non clairement défini par les membres» (p.185). À partir de la phénoménologie, Garfinkel a procédé à un renversement théorique en faisant passer, au dire de Coulon

(1993), la notion de membre «d'une conception parsonienne, celle d'appartenir à la communauté, à celle plus phénoménologique et plus linguistique, qui souligne la maîtrise d'un langage naturel commun» (p.182).

En outre, on se souviendra que l'EM se propose d'étudier les activités structurantes qui associent les structures sociales, contrairement à la sociologie traditionnelle qui «traite les structures sociales comme des faits sociaux objectifs et contraignants» (Coulon, 1987:115). Ces activités structurantes sont d'origine phénoménologique, dans la mesure où cette dernière considère «le monde de la vie de tous les jours comme un assemblage d'actes mentaux de conscience» (p.115). Qui plus est, ces «actes mentaux» auraient été transformés chez Garfinkel en activités publiques et interactives (p.116). On retrouve également le concept d'indexicalité en ethnométhodologie lorsqu'il est question des situations sociales qui font la vie de tous les jours, et que Husserl associe à des «(...) expressions dont le sens ne peut pas être décidé par un auditeur sans que nécessairement il sache ou présume quelque chose sur la biographie et les objectifs de l'utilisateur de l'expression, des circonstances de l'énoncé, du cours antérieur de la conversation (...)» (Husserl, cité par Garfinkel dans Coulon, 1987:31).

Enfin, poussons l'audace un peu plus loin et faisons un rapprochement entre un dernier concept de l'EM, la clause *et caetera*, et la notion de création du sens chez Husserl. L'expression *et caetera* réfère bien à une série de sous-entendus, comme par exemple «vous savez bien ce que je veux dire, je n'ai pas besoin d'insister, de nommer avec précision tout ce qui se rapporte à ce que je viens de dire (...)» (Coulon, 1987:32); en phénoménologie, cette expression peut se rapporter à la capacité qu'a la conscience de créer du sens sans s'en tenir à l'ici et maintenant. L'exemple du cube, vous vous en souvenez, dont on ne voit que deux faces à la fois, mais que la conscience anticipe dans ses six faces, est très exactement l'illustration de la capacité qu'a la conscience de faire des synthèses dans le temps sous forme de remémoration, capacité qui d'ailleurs est présupposée dans la clause *et caetera* en ethnométhodologie.

La phénoménologie comparée à l'EM, c'est par ailleurs un ensemble de différences sur la plan méthodologique. D'abord, en phénoménologie, la quête de sens se fait par le biais de l'étude de cas unique, du récit de vie, de l'entrevue non participante, entre autres, où le chercheur ou la chercheuse s'efforcera «d'intervenir le moins possible au cours du processus de recherche» (Poisson, 1991:27), comme s'il devait «laisser le champ libre à l'expression personnelle des sujets de la recherche» (p.27), et au cours duquel il s'efforcera de ne pas contaminer les données par «ses théories, ses connaissances et ses propres perceptions» *apriorique*s. On se souviendra à cet égard de l'importance qu'accorde la phénoménologie au processus de réduction phénoménologique: tout se passe comme si le chercheur ou la chercheuse devait prendre une place extérieure au phénomène étudié, comme en psychanalyse.

Ensuite, l'EM se distingue de la phénoménologie en ce sens qu'elle reconnaît que le chercheur ou la chercheuse est un acteur social au même titre que le sujet, et qu'il ou qu'elle n'échappe pas au fait que «ce monde est interprété, par tout acteur, par l'intermédiaire de la méthode documentaire d'interprétation» (Coulon, 1993:30).

Enfin, l'ethnométhodologue, on l'a dit, doit se placer du point de vue du sujet et chercher à identifier et à comprendre ses actions. Pour ce faire, il aura recours à des techniques de cueillette de données différentes de la phénoménologie afin de rendre compte des constructions, des interprétations du monde social de l'acteur, à savoir l'observation directe en classe, l'observation participante, les entretiens, les études de dossiers administratifs, les résultats à des tests, pour ne nommer que ceux-là. Ces méthodes, constate l'auteur (1993:124), relèvent beaucoup plus de la méthode ethnographique — contrairement à la phénoménologie —, où le chercheur et la chercheuse observent les acteurs en situation.

Telles sont, succinctement tracées, les ressemblances et les différences entre la phénoménologie et l'EM. Bien que nous ne prétendions nullement à l'exhaustivité dans cette brève section, une étude plus détaillée sur cette question spécifique permettrait sans doute de

débusquer d'autres points de rencontre et de bifurcation entre ces deux approches.

Un dernier point, avant de conclure cet article. Quelles sont les limites de ces deux approches? Voilà une question, pour le profane, qui n'est pas sans causer quelque souci. Pour l'heure, nous devrons nous contenter, histoire de nuancer nos propos, de limites rendues sous une forme interrogative. En premier lieu, en ce qui a trait à la phénoménologie, une première question s'impose: dans quelle mesure le chercheur et la chercheuse peuvent-ils faire abstraction de leurs connaissances antérieures et de leurs *a priori* théoriques? Une autre question: dans quelle mesure l'étude de cas unique peut-elle prétendre à une certaine généralisation de ses résultats? Quelle peut en être la pertinence sociale?

En deuxième lieu, certaines interrogations se posent quant à la cueillette des données en phénoménologie. En effet, dans la mesure où le chercheur ou la chercheuse est son propre instrument de collecte, de quelle façon son contact ou son absence de contact avec le ou les sujets peut-il nuire à la crédibilité des données? Autrement dit, sa présence peut-elle altérer la spontanéité des «données existentielles»?

Enfin, les hypothèses de travail qui se dégageront d'une étude phénoménologique sont-elles transférables? Se peut-il qu'étant donné l'implication du chercheur et de la chercheuse dans le processus de collecte des données, il soit impossible de généraliser les hypothèses de travail à d'autres cas que celui étudié par un chercheur? Une étude plus approfondie sur la démarche de recherche en phénoménologie pourrait nous aider à répondre à ces questions.

Incidemment, la grande difficulté qu'il y a de discourir sur les limites des approches qualitatives réside dans le fait qu'elles se définissent très souvent par opposition aux approches quantitatives et de type macro-social. Ces deux grandes divisions en recherche sont frappées d'incommensurabilité, selon l'expression de Feyerabend reprise par Baby (1992:11). Cela ne revient-il pas à établir des limites dans une forme de

vacuum? On pourrait appeler cela aussi la limite des limites, ou comment prouver qu'une chaise n'est pas une table!

Les approches qualitatives poursuivent des objectifs qui sont différents de ceux poursuivis par le quantitatif; le choix de l'un ou de l'autre mode d'analyse dépendra de la question de départ du chercheur et de la chercheuse. Les mêmes critères de sélection prévalent lorsqu'il s'agit de choisir une approche qualitative particulière.

Mais poursuivons. Quelles seront les limites de l'ethnométhodologie en tant qu'approche qualitative? D'une part, une première limite a trait à sa relative jeunesse dans le champ de la sociologie. Les recherches d'inspiration ethnométhodologique en sciences humaines constituent-elles un corpus suffisamment important pour que l'EM soit reconnue comme une approche efficace et éprouvée? D'autre part, une autre limite concerne sa position théorique: l'EM ne réduit-elle pas «le monde social aux représentations que s'en font les agents»? (Bourdieu, cité dans Coulon, 1987:118). Il semble que le côté subjectiviste de l'EM — on pourrait adresser la même critique à la phénoménologie — fait que la connaissance de sens commun ne devient, au sens où Bourdieu l'entend, qu'une «construction des constructions» des sujets, alors que l'objectivisme, quant à lui, serait en rupture avec «les représentations premières» (Coulon, 1987:119). Selon Bourdieu toujours, et sur ce point sa critique se veut radicale: «(...) il existe dans le monde social lui-même, et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe, etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents» (cité par Coulon, 1987:118).

On le voit, à l'évidence, rendre compte des limites de l'EM et de la phénoménologie, c'est à la fois entrer très rapidement, comme par une sorte d'aspiration centrifuge, dans le débat épistémologique qui frappe toute la sociologie traditionnelle et les approches qualitatives.

CONCLUSION

Notre intention, en écrivant cet article, était de rendre compte de deux approches qualitatives en sciences humaines, à savoir la phénoménologie et l'ethnométhodologie. Dans un premier temps, nous avons tenté de situer de façon générale l'analyse qualitative par rapport à l'analyse quantitative. Cette première incursion nous a permis d'exposer, nous l'espérons, le débat qui entoure ces deux modes d'analyse, du point de vue théorique notamment.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes attardés à la phénoménologie. Nous avons discuté de ses origines et tenté d'en donner une brève définition. Nous avons, en outre, essayé d'en dégager les principaux concepts et cherché à rendre compte du rôle du phénoménologue en sciences humaines.

Nous avons, dans un troisième temps, présenté l'ethnométhodologie selon les mêmes divisions comme nous l'avions fait pour la phénoménologie, mais, cette fois, en essayant de montrer quelques applications possibles en éducation.

Dans une dernière section, nous avons tenté de comparer ces deux approches entre elles, afin de rendre compte de leurs différences et de leurs ressemblances. Nous avons essayé d'aborder les limites de chacune de ces approches avec la prudence que nous imposait notre position de néophyte.

Les raisons qui ont motivé le choix de ces deux approches sont de deux ordres. D'une part, notre intérêt pour la philosophie nous a conduit à chercher des approches dont les fondements sont essentiellement philosophiques — ne le sont-elles pas toutes? D'autre part, nos intérêts de recherche proprement dits nous ont amené à considérer des approches qui a) visent à comprendre les phénomènes sociaux, b) prennent en compte les stratégies des acteurs dans leurs interprétations du monde social et c) interrogent les phénomènes sociaux à partir de la perception que les acteurs ont de la réalité.

Pour conclure, le but non avoué de ce travail était de voir dans quelle mesure il est possible d'étudier le phénomène du travail à temps partiel pendant les études chez les élèves du secondaire d'un point de vue qualitatif. Nous avons trouvé dans l'ethnométhodologie, et c'est la raison pour laquelle nous nous y sommes attardés un peu plus longuement, la possibilité de comprendre et de débusquer les stratégies scolaires que les élèves du secondaire, qui cumulent emploi et études, développent afin de rendre ce partage travail/études viable. C'est, dans notre cas, un déblayage théorique qui fut extrêmement profitable, quoique non terminé.

BIBLIOGRAPHIE

AMIEL, A. (1990). *Cinquante grandes citations philosophiques expliquées* Alleur (Belgique), Marabout.

BABY, A. (1992). «À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs verts permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 6, automne, 9-29.

BACHELOR, A. (1989). «L'approche phénoménologique en psychologie: caractéristiques et aspects méthodologiques». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 2, automne, 5-18.

COULON, A. (1987). *Ethnométhodologie*. Que sais-je?, Paris: PUF.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

DESCHAMPS, C. (1987). «Une étude phénoménologique de l'expérience du chaos». *Cahiers de Recherche Sociologique*, 5, 2, automne, 161-164.

DESCHAMPS, C. (1989).«Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 2, automne, 19-28.

DESLAURIERS, J.P. (1987). «L'analyse en recherche qualitative». *Cahiers de Recherche Sociologique*, 5, 2, automne, 145-152.

DICTIONNAIRE DE LA PHILOSOPHIE (1964). Paris: Larousse.

DURKHEIM, E. (1968). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.

GRIGORIEFF, V. (1983). *Philo de base: le miracle grec, les défis religieux, réforme et révolution, le XXe siècle*. Verviers (Belgique): Marabout.

LEAHEY, J.-Y. *et al.* (1989). «Approches phénoménologiques de la recherche». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 2, automne, 29-46.

LYNCH, M. (1987). «Ethnométhodologie et pratique scientifique: la pertinence du détail». *Cahier de Recherche Sociologique*, 5, 2, automne, 45-62.

MUCCHIELLI, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris: PUF.

LA PHILOSOPHIE AU XXe SIÈCLE (1979). Sous la direction de François Châtelet, Tome 4, Verviers (Belgique), Marabout.

POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: PUQ.

TROTIGNON, P. (1967). *Les philosophes Français aujourd'hui*. Que sais-je?, Paris: PUF.

DES APPROCHES CENTRÉES SUR LES GENS: L'ETHNOGRAPHIE ET LA PHÉNOMÉNOLOGIE

Monique Trudel

INTRODUCTION

La lecture d'études effectuées depuis plusieurs années nous permet de constater la place d'honneur accordée aux approches quantitatives. Chez les chercheurs et les chercheuses, il semblait y avoir consensus sur le fait qu'un des critères de qualité d'une recherche reposait sur l'aspect quantitatif, c'est-à-dire que le but premier était de déterminer la fréquence de certaines observations. De plus, les conclusions de la recherche devaient pouvoir être vérifiées «scientifiquement» (selon les normes usuelles...) afin d'être acceptées par la communauté des chercheurs et des chercheuses. Les résultats reposaient donc sur des données quantifiables et l'on se devait d'aspirer à la plus grande objectivité possible afin de ne pas les influencer. Le chemin était en fait tracé et devait être suivi tel quel. Toutefois, ces approches ne s'appliquent pas avec autant de bonheur à tous les domaines.

Ainsi, des approches dites «qualitatives» s'imposent de plus en plus. Malgré une ouverture plus grande aux gens et à leurs vécus comme principaux composants de la recherche, les résultats des approches qualitatives n'en demeurent pas moins très rigoureux. C'est cependant sur des aspects plus humains que le chercheur ou la chercheuse se penche. On veut comprendre le comment à partir de ce que des sujets (et non des objets) vivent et ressentent. Des approches qualitatives comme l'ethnographie et la phénoménologie remplissent bien ce rôle. Elles permettent de mieux saisir le vécu des individus observés ainsi que leur cheminement pour en arriver à certaines étapes de leur vie. De plus, elles donnent des renseignements non seulement sur les aspects les plus évidents, mais aussi sur les cas spéciaux.

La description de chacune de ces approches permettra de mieux saisir les critères d'utilisation, ainsi que les avantages et les inconvénients rencontrés. Une comparaison effectuée entre les deux approches nous aidera à mieux cerner les points communs et les différences. Enfin, la discussion critique permettra d'en apprécier les points forts et les points faibles. L'approche qualitative, de plus en plus populaire, mérite qu'on lui accorde une place spéciale dans le cadre de recherches effectuées en éducation.

UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS

L'ethnographie

Définition

Parmi les différentes approches que l'on peut utiliser pour effectuer une recherche dite qualitative, celle inspirée de l'ethnographie semble populaire chez plusieurs membres du personnel enseignant. En fait, ceux-ci apprécient particulièrement les découvertes qu'elle leur permet de réaliser. C'est ce que constate Margaret Finders (1992). Il est souvent difficile d'analyser de façon pertinente les événements observés dans la classe, car l'enseignante ou l'enseignant est en général trop impliqué. Ainsi, voir à travers les yeux d'un ethnographe permet de prendre des décisions plus avisées sur ce qui est vécu réellement.

Selon Finders, «An ethnography is a richly textured description of community life that allows us to understand others on their own terms» (Brodkey, cité par Finders, 1992:60). Sa définition, empruntée à Brodkey est très claire. Cependant, il nous semble opportun de la compléter par celle de Yves Poisson qui est un peu plus explicite:

> Le terme ethnographie désigne donc cette démarche scientifique suivant laquelle un chercheur étudie les comportements des personnes et les événements d'un contexte social afin de décrire ce contexte et de l'interpréter le mieux possible (Poisson, 1991:25).

Comme on le constate, Finders met l'accent sur l'ethnographie en tant que description, alors que Poisson y voit plus une démarche. Toutefois, le résultat dans les deux cas est une meilleure compréhension d'un contexte social et, par extension, des gens qui le composent. Notons que pour Poisson[5], une distinction doit être faite entre deux types de définitions que l'on peut donner à l'ethnographie, soit le produit de la recherche effectuée selon l'approche ethnographique et l'approche elle-même. Parmi les auteurs consultés, plusieurs semblent ignorer cette distinction.

Fetterman (1989) affirme de plus que l'ethnographe écrit au sujet de la routine, de la vie de tous les jours des gens étudiés. Ce sont donc les processus de pensée et les habitudes quotidiennes qui sont étudiés. Ainsi, Adelman affirme que:

> The ethnographic researcher tries to discover the range and variety of social and object relationships and the occasions of their manifestation and use, and the networks or relationships that are attendant on this shared knowledge (Adelman, 1985:37).

L'observation de la chercheuse ou du chercheur devrait l'amener à comprendre, en utilisant son interprétation personnelle, le cas échéant, ce qu'il observe afin de déceler les rouages des interactions rencontrées au sein du groupe. L'observation n'est pas superficielle, mais plutôt axée sur la compréhension de certains aspects humains souvent négligés sans une analyse de ce type.

Fetterman (1989) est, de plus, très précis en ce qui a trait à la neutralité du chercheur ou de la chercheuse. Selon lui, chaque personne arrive avec un certain nombre de biais qu'elle doit bien délimiter et connaître de façon à en altérer les effets. Ceci est soutenu aussi par Heath (1993:259) et Poisson (1991:25). Cependant, cette règle peut quelquefois être difficile à respecter. La chercheuse ou le chercheur doit donc en être conscient.

---

5 Conférence prononcée par Yves Poisson, dans le cadre du cours «La recherche qualitative», le 27 janvier 1994 à l'Université Laval.

Quoi qu'il en soit, comme il est démontré par Peter Woods, le côté pratique d'une méthode de recherche axée sur l'ethnographie permet «d'améliorer le professionnalisme» (Woods, 1990:156). Nous croyons, en effet, que ce modèle favorise effectivement une vue globale, mais aussi très particulière des comportements, des interactions, bref, de la vie des membres d'un groupe. La chercheuse ou le chercheur avisé peut donc obtenir des renseignements précieux afin de compléter sa recherche.

Enfin, notons qu'une bonne ethnographie ne doit pas s'appuyer uniquement sur les observations et les interprétations du chercheur ou de la chercheuse. Le but de la recherche étant de faire avancer les connaissances, il est important que les résultats puissent être communiqués aux pairs comme le remarque Spindler:

> Eventually we must face the task of interpretation and cultural translation. The native view of reality must be directly represented in this interpretation but it can rarely stand on its own. (...) And we must apply some concepts, models, paradigms, and theories from our professional discipline in order to give our findings wider applicability and, of course, to communicate with our fellow professional natives (Spindler, 1987:154).

Ainsi, l'utilisation d'une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives est tout à fait pertinente de façon à améliorer la validité des résultats. De plus, le recours à des connaissances théoriques antérieures est permis lors de l'étape de l'analyse.

Buts, orientation, genre de recherche visée

Bien entendu, l'ethnographie ne s'applique pas à tous les types de recherche. La chercheuse ou le chercheur doit en être conscient lors du choix de la méthode. Ainsi, l'ethnographie est un processus de recherche qui demande beaucoup de temps afin d'obtenir des résultats significatifs. Par exemple, si pour le problème étudié, des réponses rapides sont exigées, une autre approche devrait sans doute être envisagée. Une approche axée sur l'ethnographie est choisie lorsque le but est de connaître les sentiments et les comportements des individus faisant partie d'un

groupe particulier, c'est-à-dire que l'on cherche à décrire le mode de vie des membres de ce groupe d'une façon détaillée respectant le vécu réel de ces gens. Ainsi, Denscombe (1984:107) et Simon (1985:57) notent tous deux que ce type de recherche est très pertinent pour quelqu'un qui s'intéresse aux coutumes et aux comportements d'un groupe, et en particulier à la compréhension qu'a chaque membre du monde dans lequel il gravite. La chercheuse ou le chercheur doit donc être prêt à «aller sur le terrain». Selon Spindler:

> Ethnographic study requires direct observation, it requires being immersed in the field situation, and it requires constant interviewing in all degrees of formality and casualness. From this interviewing, backed by observation, one is able to collect and elicit the native view(s) of reality and the native ascription of meaning to events, intentions, and consequences (Spindler, 1987:154).

Cette opinion est appuyée par celle de McNeill: «The purpose of such research is to describe the culture and life style of the group of people being studied in a way that is as faithful as possible to the way they see it themselves» (McNeill, 1990:64).

Ce dernier ajoute, de plus, que le but n'est pas de chercher les causes et les explications, mais plutôt d'en arriver à une description réelle de la situation observée. À partir de cette description, le chercheur ou la chercheuse pourra peut-être développer des théories expliquant le pourquoi des comportements des gens. Mais comme l'auteur le spécifie, ces hypothèses ne sont pas développées à partir du début de la recherche, mais bien tout au long de celle-ci. Notons que pour arriver à leurs fins, les chercheurs ou les chercheuses utilisent souvent l'observation participante à laquelle ils greffent d'autres sources de données, comme des entrevues informelles. Ceci est corroboré par Spindler (1987) qui insiste sur le fait que de bonnes observations ainsi que des entrevues formelles ou non doivent être faites tout au long de la démarche d'immersion.

Démarche

Selon la définition de l'ethnographie adoptée par chaque auteur, les étapes varient sensiblement. Ainsi, Erny accorde une place particulière à l'ethnographie dans un processus de recherche. Celle-ci se rapporterait au stade initial de la recherche, c'est-à-dire à tout ce qui a trait à la pratique sur le terrain et à tout ce qui se rapporte à la mise en forme, au classement... Pour soutenir son point de vue, il cite Lévi-Strauss:

> Comme le fait remarquer C. Lévi-Strauss, «ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes, ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche, qui ne serait jamais exclusif des deux autres» (Anthropologie structurale, p.388) (Erny, 1991:171).

Cependant, d'autres auteurs voient en l'ethnographie une méthode complète en elle-même et non seulement une étape. Notons toutefois que les cinq tâches de la description ethnographique selon Erny (1991) sont sensiblement les mêmes étapes retenues chez différents chercheurs et chercheuses. Les étapes de Fetterman (1989) et les trois phases de McNeill (1990) incluent par contre l'aspect d'analyse et de rapport final qui sont laissées à l'ethnologie selon Erny.

Tout en décrivant les étapes proposées par Fetterman (1989) et celles de McNeill (1990), nous essaierons d'établir le parallèle existant entre les deux démarches.

Selon McNeill (1990), la première phase de la recherche commence lorsque le chercheur ou la chercheuse a choisi son sujet, terminé une recension des écrits et spécifié le groupe a l'étude. Fetterman (1989) ajoute que la chercheuse ou le chercheur doit se construire un plan détaillé du travail qu'il effectuera. La plupart du temps, c'est ce rapport qui est envoyé afin d'obtenir des subventions.

La deuxième phase est celle où la chercheuse ou le chercheur commence à construire des relations avec les gens et qu'il est en mesure de cerner ceux qui peuvent être de bons informateurs. C'est à cette étape que le chercheur ou la chercheuse doit faire des entrevues avec les sujets. Celles-ci peuvent être formelles ou non. Tierney (1991) se réfère à Becker et Geer (1972) pour décrire une entrevue de type ethnographique:

> The interviewer explores many facets of the interviewee's concerns, treating subjects as they come up in conversation, pursuing interesting leads, allowing imagination and ingenuity full reign as the interviewer tries to develop new hypotheses and test them in the course of the interview (Becker et Geer, 1972:133, cité par Tierney, 1991:8).

Comme Patton, cité par Tierney, le mentionne: «The purpose of interviewing is to find out what is in and on someone else's mind. The purpose of open-ended interviewing is not to put things in someone's mind» (Patton, 1982:161, cité par Tierney, 1991:8).

À cette étape, le chercheur ou la chercheuse effectue plusieurs actions simultanément, soit l'observation, le dialogue avec les gens et les entrevues plus structurées. Ces actions ne se déroulent pas de façon linéaire. Elles s'entrecoupent et se répètent jusqu'à saturation (Spindler, 1987:152-154).

Enfin, la dernière phase est celle où la chercheuse ou le chercheur est en mesure de tester certaines idées qu'il se fait au niveau des comportements observés. C'est aussi à ce stade que l'on retrouve la publication du rapport de recherche. Fetterman (1989) insiste sur le «feed-back» qui est important à ce niveau. La vérification des conclusions est, si possible, soumise aux sujets observés. Il insiste aussi sur l'importance de posséder une éthique face à ces personnes.

Bien qu'elles soient développées assez sommairement, ces étapes démontrent que l'ethnographie ne s'arrête pas à l'observation comme telle d'un groupe. Cette approche est complète en soi et, du début à la fin, la chercheuse ou le chercheur doit être attentif à ce qui se déroule sous ses yeux afin de profiter au maximum des informations disponibles. Les conclusions de l'étude seront ainsi plus fiables.

Difficultés rencontrées

Comme dans toute recherche, divers problèmes surgissent qu'il faut s'empresser de régler au fur et à mesure du déroulement des activités. Ces difficultés relèvent souvent de techniques mal utilisées ou de contretemps surgissant à la dernière minute. Elles sont en général assez faciles à régler. Mais, plus subtils, il y a les problèmes que l'on ignore par manque de connaissance de la méthode qui biaisent les résultats de la recherche. Cependant, l'ethnographe averti devrait être en mesure de les éviter le plus possible.

Tout d'abord, l'ethnographe doit, selon Adelman (1985) être adopté par la communauté qu'il veut étudier. Ceci peut être très difficile dans la mesure où certaines personnes craignent le rapport final. Le chercheur ou la chercheuse devient alors une personne à éviter. Cependant, une promesse effective d'anonymat amène en général une meilleure collaboration. Quoi qu'il en soit, le fait de ne pas accepter une personne extérieure au groupe est déjà un indice de l'existence d'un problème quelconque. Bien entendu, autant l'intégration est réussie, autant les chances d'obtenir des témoignages intéressants augmentent, entraînant alors la réussite de l'étude.

Ball (1984) affirme que le temps choisi pour l'observation peut amener à des conclusions très différentes. Il donne l'exemple du vendredi après-midi dans une classe. Quiconque a enseigné reconnaît que durant cette période, le comportement des élèves est généralement très différent de celui qu'ils adoptent un lundi matin. Cependant, comme une bonne recherche ethnographique s'effectue sur une période de temps assez longue, le chercheur ou la chercheuse devrait donc éventuellement déceler ces écarts.

Denscombe, pour sa part, insiste sur le fait que peu importe la méthode choisie:

> (...) it will almost certainly be coloured by a second characteristic concern of those engaged in ethnographic research: their marked sensitivity to the researcher-member relationship and its impact on the results of the investigation (Denscombe, 1984:107).

Heath abonde dans le même sens:

> (...) as we are fond of saying in cultural anthropology, the researcher is instrument, and that means that we all bring along to the field our age, sex, and physical limitations and capabilities, as well as our mental strengths and weaknesses (Heath, 1993:259).

Même si la neutralité est très difficile à atteindre, le chercheur ou la chercheuse devrait essayer d'y parvenir. Les aspects susceptibles de biaiser le jugement devraient être indiqués dans le rapport final, car il est malheureusement indubitable que la neutralité complète relève de la fiction.

Un autre problème soulevé par Denscombe (1984) est de savoir si les gens disent la vérité. Ce problème est réel, cependant, une bonne observation sur le terrain pendant une période de temps adéquate devrait permettre à la chercheuse ou au chercheur prudent de déceler certains types de caractères ou de situations plus propices aux «mensonges».

La phénoménologie

Définition

Décrire cette approche sans mentionner Husserl est pratiquement inconcevable. Le philosophe allemand Edmund Husserl (1859-1938) est à l'origine de la phénoménologie. Selon lui, cette méthode philosophique consiste à retrouver l'essence des choses dans l'effort de la conscience qui cherche à les prendre en compte (Mémo Larousse, 1990: 821-824). D'autres auteurs ont fait partie de ce courant y apportant chacun leur contribution.

Selon Yves Poisson, «le chercheur qualitatif d'approche phénoménologique privilégie tout spécialement la perception que les sujets ont de la réalité étudiée» (Poisson, 1991:27). Il faut donc voir dans cette approche un désir réel de la part du chercheur ou de la chercheuse d'aller plus loin que ce qui s'observe généralement. La collaboration des sujets étudiés est essentielle au bon déroulement de la recherche afin d'atteindre les buts visés, soit de comprendre un phénomène à partir de la perception de l'acteur ou de l'actrice. Comme le mentionne Spiegelberg (1982), cette approche est très intéressante lorsqu'il s'agit de faire ressortir des aspects cachés de l'expérience. Il ajoute de plus qu'elle amène le chercheur ou la chercheuse à observer les phénomènes et à les traiter d'une façon irréprochable avant même de penser à ces phénomènes. Il signifie par là, dans la même ligne de pensée que Husserl, que c'est l'essence des choses qui est intéressante avant tout, y inclus le fait à observer lui-même. Ainsi rien ne doit être évident à première vue. Une étude plus poussée est donc mise sur pied afin de comprendre les rouages qui ont amené le fait à être ce qu'il est, c'est-à-dire en arriver à une description de l'expérience. Ce qui est appuyé par Funke:

> For the phenomenalizing of the world means, indeed, that the things, matters, and objects which have become phenomena always have their sense within an assigned content, but also that they retain that sense only there (Funke, 1987:131).

Howard, citant Colaizzi, décrit bien la recherche phénoménologique:

> Phenomenological investigations are uniquely suited to illuminate the meaning of an experience. They are attempts to reveal the phenomenon as it exists in the life world, using a method, as Colaizzi (1978, p.53) suggests, «that remains with human experience as it is experienced, one which tries to sustain contact with the experience as it is given» (Howard, 1994:34).

Le monde de l'éducation ne peut que profiter d'une recherche qualitative faite à partir d'une approche phénoménologique. En effet,

une telle recherche permet de cerner avec plus de précision ce qui est réellement vécu par les sujets observés. Ainsi, des décisions plus éclairées pourront être prises puisqu'elles le seront pour répondre à des besoins précis.

Buts, orientation, genre de recherche visée

Selon Spiegelberg, «(...) the common concern is that of giving the phenomena a fuller and fairer hearing than traditional empiricism has accorded them» (Spiegelberg, 1984:680). Comme il l'affirme, cette approche a été popularisée par des chercheuses et des chercheurs qui ne voulaient plus être dépendants de croyances et de théories admises depuis longtemps et qui, par leur côté intransigeant, pouvaient mener à des erreurs. C'est aussi ce que soutient Poisson, lorsqu'il constate que l'approche phénoménologique est utilisée par des individus pour qui il est très important de «respecter la signification du vécu tel que perçu et défini par les personnes qui sont les sujets d'une recherche qualitative» (Poisson, 1991:27). Donc cette approche, comme d'autres approches employées dans la recherche qualitative, s'applique à être plus «humaine», plus centrée sur la perception des gens observés que sur ce qu'ils pensent réellement. Rogers ajoute que:

> (...) moreover, phenomenology is more a flexible orienting frame than a fixed interpretive scheme. It imposes no specific worldview. «The things themselves» and one's own perpetual beginnings are the primary resources for arriving at phenomenology. The other principle advantage of phenomenology is its encompassing applicability. In principle, every aspect of human experience lies within its scope. Phenomenology can illuminate whatever individuals experience (Rogers, 1983:3).

Rogers est très confiante quant aux capacités d'une recherche effectuée selon l'approche phénoménologique. Vandenberg, citant Van Manen, explique le but de telles recherches:

> «The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence» (p.36). «It is to raise what is implicit, tacit, non-thematic, and reflective consciousness» (Van Manen, cité par Vandenberg, 1992:121).

Van Manen (1990) est aussi cité par Howard, cette fois pour montrer que la phénoménologie est une méthodologie qui se propose de diminuer le plus possible les tendances à construire des procédures prédéterminées, des techniques, des concepts qui délimiteraient des frontières au projet de recherche (Van Manen, cité par Howard, 1994:29).

Bien que cette orientation soit sans doute très pertinente, il n'en demeure pas moins que, malgré toute bonne volonté de la part d'un chercheur ou d'une chercheuse, ce puisse être quelque peu difficile à maintenir tout au long de la recherche. Il en est de même des buts énoncés par les quelques auteures et auteurs cités. Malgré l'importance de réaliser l'ampleur de tels buts, il est indéniable que la poursuite de ceux-ci permettra de réorienter certaines recherches en éducation et d'obtenir des résultats beaucoup plus réalistes.

Démarche

Selon Polkinghorne, une étude effectuée à l'aide d'une méthode de recherche d'approche phénoménologique comprend trois étapes. Notons qu'il utilise particulièrement cette approche en psychologie, mais il n'est pas faux de penser que ces étapes puissent s'appliquer aussi à une étude effectuée en éducation. Tout d'abord, selon lui, la première étape consiste à rassembler plusieurs descriptions «naïves» de gens qui font ou ont déjà fait l'expérience sous observation. Par «naïve», il entend bien sûr, les récits constitués d'explications, de sentiments, de perceptions sur un problème en particulier. Vandenberg énumère quelques moyens pour parvenir à rassembler des données sur les phénomènes étudiés. Il nomme, entre autres, les autobiographies, les anecdotes, les expériences à partir d'entrevues. Le chercheur ou la chercheuse peut aussi consulter la littérature, les biographies, etc. De plus, il ajoute que la consultation de phénoménologues en éducation peut permettre de choisir le vocabulaire adéquat et fournir l'aide nécessaire (Vandenberg, 1992:121). Ensuite, une deuxième étape consiste en l'analyse de ces descriptions afin de trouver des éléments communs qui font que l'expérience est ce qu'elle est. Enfin, le rapport de recherche produit donnera une description claire de l'expérience. Ainsi, le lecteur ou la lectrice, en le lisant, devrait

se dire: «I understand better what it is like for someone to experience that» (Polkinghorne, 1989:46).

Cette dernière étape est en soi fort représentative des buts d'une recherche d'approche phénoménologique. Les résultats attendus dépassent la simple description des éléments d'un problème. On veut comprendre les sentiments et les perceptions des gens, ce qui justifie les gestes posés. Il est clair qu'il peut être difficile que le discours d'un sujet soit toujours émis en ce sens. Un des rôles du chercheur ou de la chercheuse est de le diriger habilement vers l'expérience vécue comme telle.

Polkinghorne (1989) ajoute de plus que dans un rapport de recherche, une section doit être consacrée à l'explication de la pertinence de ce qui a été trouvé pour la pratique. Toutefois, nous croyons que cette remarque s'applique en fait à tout type de recherche et non seulement à celle faite à l'aide de la phénoménologie.

Quoi qu'il en soit, lorsque l'on utilise la phénoménologie, il est primordial de ne rien prendre pour acquis:

> In fact, phenomenological methods aim at eliminating what the investigator takes for granted so that «things themselves» appear without the distorting influence of presuppositions. The use of phenomenological methods culminates, then, in suspending the presuppositions that make up the «pressure of prejudice» Husserl opposed (Rogers, 1983:3).

Cette auteure explique que l'utilisation de cette méthode est possible à condition que le chercheur ou la chercheuse fasse abstraction de toutes ses connaissances personnelles. «In these respects, phenomenologists break down from the natural attitude. They separate «the intentional lines between us and the world in order to uncover the umbilical cord that ties us to the world» (Rogers, 1983:68). C'est ce qu'elle nomme l'abstention du phénoménologue. L'implication de la chercheuse ou du chercheur se fait donc à un autre niveau. Il devient un instrument en quelque sorte.

Rogers, à l'instar de plusieurs auteurs et auteures, insiste sur l'importance de la réduction. Elle consiste à expliquer un phénomène sans l'aide de ses connaissances (Poisson, 1991). C'est-à-dire que la chercheuse ou le chercheur doit faire abstraction de ses connaissances, des théories qu'il connaît, de ses sentiments afin de transmettre avec le plus de justesse possible les résultats obtenus.

La démarche semble la même pour la plupart des auteurs. Howard (1994) ayant effectué une recherche de ce type énumère les mêmes étapes que celles mentionnées précédemment. Il ajoute toutefois quelques détails intéressants. Tout d'abord, au début de sa recherche, les participantes et les participants sont très bien informés sur les buts poursuivis et sur la méthode utilisée. Ils savent donc précisément ce que l'on attend d'eux. Ensuite, il détermine avoir assez d'entrevues lorsque le chercheur ou la chercheuse considère que tout a été dit, c'est-à-dire lorsque les récits commencent à être répétitifs. Puis, comme le mentionne Polkinghorne, les participantes et les participants sont appelés à vérifier les textes afin d'y apporter les corrections nécessaires. Il utilise ensuite la réduction des données pour ne garder que ce qui est pertinent à l'étude. Enfin, il présente une description de cette étude.

Comme on le constate, une étude phénoménologique demande beaucoup de travail. Même si les expériences sont relatées par les sujets de l'étude, la tâche du chercheur ou de la chercheuse n'en demeure pas moins très exigeante.

Difficultés rencontrées

Les buts poursuivis lors de l'application de cette approche sont très nobles en soi, toutefois, il faut être conscient de ses limites afin d'obtenir des conclusions fiables. Ainsi, parmi les problèmes potentiels, notons tout d'abord la difficulté pour le chercheur ou la chercheuse d'amener les gens à parler de leurs perceptions, de leurs sentiments, tout en gardant une certaine distance face à eux. La réduction est un concept facile à expliquer, mais il faut faire preuve d'une bonne dose d'humilité pour l'appliquer correctement. En pratique, on sait fort bien que tout

individu arrive sur le terrain avec un bagage de connaissances, de présuppositions, de préjugés qu'il est pratiquement impossible de mettre de côté. Pensons seulement à l'allure physique, à la première impression qui fait que l'on se sente plus à l'aise avec une personne plutôt qu'une autre. Bien entendu, la chercheuse ou le chercheur averti fera tout son possible pour éliminer ce problème, mais cette difficulté devrait tout de même être mentionnée dans le rapport final.

Chantal Deschamps (1988) mentionne quelques difficultés rencontrées dans sa recherche au doctorat[6]. Elle énumère des problèmes concernant l'éthique et la collaboration, l'éthique et l'intimité et enfin l'éthique et la méthodologie. Globalement, ses problèmes étaient surtout reliés au respect des sujets de l'expérience. Elle en vient à la conclusion que dans une recherche de ce type, la méthodologie et l'éthique vont de pair. Elle affirme de plus qu'une telle démarche exige beaucoup d'implication de la part du chercheur ou de la chercheuse. Le rôle des responsables de la recherche n'est donc pas passif.

UNE DISCUSSION CRITIQUE

Points communs

Tout d'abord, le parallèle effectué entre ces deux approches nous amène à constater que l'ethnographe et le phénoménologue doivent arriver sur le terrain libres de tous préjugés et sans idées préconçues (Poisson, 1991). Dans le cas de la phénoménologie, on va même plus loin affirmant que le chercheur ou la chercheuse doit mettre de côté ses connaissances. Cependant, certains ethnographes semblent accepter plus aisément le fait que les théories, les idées, les préjugés ne peuvent être si facilement mis de côté d'où une approche qui prône une ouverture d'esprit plus grande face à cette situation. Dans les deux cas, la neutralité est de mise de même que la rigueur scientifique.

---

6 Cette recherche «porte sur l'expérience du chaos vécue au sein d'une démarche de création artistique» (Deschamps, 1988:19).

Des deux approches, nous retenons une démarche globale sensiblement identique. Tout d'abord, il y a le travail concernant la cueillette de données, puis l'analyse et enfin le rapport de recherche. De fait, c'est ce que l'on observe dans toute recherche, peu importe l'approche choisie.

Avant la cueillette des données, le chercheur ou la chercheuse devrait obtenir le consentement des sujets étudiés afin de parvenir aux meilleurs résultats, et ce, en ethnographie comme en phénoménologie. Comme le rôle des sujets est très important, des atomes crochus doivent être présents entre les divers individus présents dans l'étude afin de favoriser une collaboration accrue.

De plus, l'ethnographie et la phénoménologie s'appliquent très facilement à des phénomènes observés en éducation. Cette discipline, faisant partie des sciences humaines, ne peut que profiter des apports fournis par des recherches de ce type.

Enfin, on remarque un autre point commun: l'ethnographie et la phénoménologie font partie de la famille des méthodes de recherche qualitative. D'où une utilisation encore assez restreinte dans les recherches en éducation. Il semble que l'on commence à peine à les utiliser en éducation et une certaine réticence de la part de chercheurs et de chercheuses ne jurant que par des recherches de type quantitatif est observée. La prudence semble de mise lors de l'utilisation d'une de ces approches. Toutefois, il ne faudrait pas considérer ceci comme une faiblesse. En effet, chacune d'elles permet d'atteindre des buts spécifiques qui sont pertinents à un genre particulier de recherche. Même si la forme des résultats diffère de ce que l'on observait généralement dans les rapports de recherche de type quantitatif, il n'en demeure pas moins que le rôle qu'ils peuvent jouer au niveau d'une compréhension accrue de phénomènes en éducation est important. Ceci est vrai pour les deux approches décrites. Il revient donc au chercheur ou à la chercheuse de bien déterminer les objectifs poursuivis et de choisir ensuite l'approche la plus efficace pour répondre à ses besoins. Les aspects positifs observés ne peuvent que convaincre les plus réticents sur la qualité de la recherche effectuée de cette manière.

Différences

Selon Poisson, seulement deux différences importantes existent réellement entre les deux approches: «Seuls diffèrent les techniques utilisées et les rôles accordés aux personnes concernées, soit le chercheur et les sujets de la recherche» (Poisson, 1991:24).

En ce qui concerne les techniques utilisées, il y a certes des différences. Tout d'abord, en ethnographie, on peut utiliser un mélange d'observation, d'entrevues de diverses formes, et même de participation active sur le terrain. Pour sa part, le phénoménologue utilisera plutôt des entrevues structurées ou non qui lui permettront de dégager l'essentiel de ce qu'il recherche. Le rôle du chercheur ou de la chercheuse est très différent dans les deux approches. Alors que l'ethnographe vit dans le milieu usuel des sujets observés, qu'il adopte leurs coutumes, leurs manières de vivre pour en arriver à les comprendre, le phénoménologue doit laisser la place aux sujets. Polkinghorne décrit bien ces différences:

> Although phenomenological research is sometimes identified with other «descriptive» and «qualitative» approaches, it differs from them because its focus is on the subject's experienced meaning instead of on descriptions of their overt actions or behavior. Phenomenology maintains the critical distinction between what presents itself as part of a person's awareness and what might exist as a reality «outside» of our experience (Polkinghorne, 1989:44).

On observe aussi des différences au niveau des sujets de la recherche. L'approche ethnographique prône une intégration de la chercheuse ou du chercheur dans les activités quotidiennes des sujets en ce sens que celui-ci devient partie prenante du milieu pour un laps de temps assez long. Jusqu'à un certain point, les sujets «oublient» cette présence. Cependant, pour une courte période, le contraire peut se produire et l'effet Hawthorne ou l'effet Pygmalion peuvent se développer. Pour sa part, le phénoménologue doit plutôt amener les sujets à décrire leurs sentiments profonds. Par exemple, le phénoménologue qui étudie un groupe formé du personnel enseignant d'une institution donnée, n'occupera pas nécessairement cette situation pour la durée de son étude.

Il reste en quelque sorte en dehors du groupe de sujets observés. Son rôle en est un d'observation comme nous l'avons mentionné plus haut.

Enfin, au niveau des observations dégagées lors de l'étude, l'ethnographe s'intéressera particulièrement au vécu des gens tel qu'ils le voient par eux-mêmes. Le phénoménologue, par contre, ira encore plus loin. Il s'attarde à la perception qu'ont les sujets de leur situation, plus qu'à une description comme telle. La phénoménologie demande, à notre avis, un plus grand travail, une réflexion plus poussée de la part des sujets.

Commentaires

Dans le monde de l'éducation, les nombreuses études effectuées à l'aide de méthodes quantitatives nous apportaient des résultats qui en laissaient plus d'un sur son appétit. Une professeure ou un professeur lisant un rapport détaillé relatant, par exemple, le taux de décrochage dans l'école où il enseigne, constatait une vue souvent réduite du problème. Vivant dans l'école, il a eu connaissance de diverses situations permettant sans doute d'expliquer de long en large ces résultats scientifiques, du moins d'une façon plus proche de la réalité. Les statistiques sont importantes et leur utilisation est nécessaire. Elles servent souvent à ouvrir les yeux aux dirigeants, aux dirigeantes ou à la population en général. Elles permettent d'une façon rapide de constater l'existence d'un problème. Cependant, lorsque celui-ci est identifié et que l'on veut connaître le pourquoi et surtout le comment on en est arrivé à cette situation, il semble qu'une approche qualitative soit plus justifiée. Les sujets eux-mêmes de l'étude sont actifs dans la recherche.

Les deux approches choisies permettent aux chercheurs et aux chercheuses d'obtenir des renseignements sur les faits observés décrivant ce que les principaux intéressés pensent sur un problème donné. Par exemple, pour connaître avec justesse toutes les implications d'une journée dans la vie d'un membre du personnel enseignant, l'ethnographie est toute désignée. On pourrait objecter que l'ethnographe vivant avec les professeurs et les professeures d'une école en particulier ne connaîtra

qu'un cas spécial et ne sera pas en mesure d'étendre ses résultats à toutes les autres écoles. C'est sans doute vrai, mais les résultats permettent aux chercheurs et aux chercheuses de s'ouvrir les yeux sur des réalités souvent très importantes dans la poursuite de l'étude. De plus, la généralisation n'est pas le but premier d'une recherche qualitative.

La phénoménologie, pour sa part, peut être très utile pour comprendre un problème comme celui du décrochage, entre autres, puisque la chercheuse ou le chercheur ira à la source. Il posera des questions aux jeunes et s'intéressera à découvrir le «comment» de ce qu'ils vivent.

Bien entendu, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces deux approches comportent néanmoins des difficultés. D'un point de vue théorique, elles sont très prometteuses. Il faut cependant être conscient des limites, que ce soit du côté du chercheur ou de la chercheuse (la réduction, la neutralité, etc. ne sont pas toujours si faciles à appliquer), du milieu où s'effectue l'étude (on ne peut s'intégrer à tous les milieux, pour diverses raisons), et enfin, le manque de coopération des sujets (volontairement ou non). On en revient toujours à affirmer que le chercheur ou la chercheuse doit toujours, avant de commencer sa recherche, bien délimiter son sujet, les buts poursuivis, les objectifs à atteindre afin de choisir l'approche lui convenant parfaitement.

CONCLUSION

Même si elles ne font pas encore l'unanimité, les recherches qualitatives devraient sans doute occuper une place plus importante dans le monde de l'éducation. Quitte à combiner le quantitatif et le qualitatif rendant ainsi les recherches plus complètes nanties ainsi de différents points de vue. Il est rassurant de constater toutefois que les partisans des approches qualitatives demeurent des chercheuses et des chercheurs très inquiets quant à la validité et à la rigueur de leurs résultats.

Les approches ethnographiques et phénoménologiques font partie de la famille de recherche qualitative. Ces approches nous semblent particulièrement favorables car elles permettent une analyse plus poussée et plus «personnelle» des sujets rencontrés. Un des aspects intéressants de l'ethnographie est que la chercheuse ou le chercheur doit s'intégrer entièrement au milieu qu'il étudie. Il lui est alors plus difficile de passer à côté du but visé puisqu'il vit les mêmes problèmes et les même attentes que les sujets de la recherche.

Quant à la phénoménologie, après étude, elle nous paraît plus difficile d'application que l'ethnographie, en ce sens qu'elle relève plus de la philosophie et de la psychologie. Cependant, il ne fait nul doute que les buts qu'elle poursuit sont très attrayants pour le chercheur ou la chercheuse. Connaître l'essence des choses permet une analyse plus détaillée et plus poussée de tout phénomène.

Malgré que nous soyons convaincus de la pertinence de la recherche qualitative en éducation, car elle apporte ce côté intuitif manquant à trop d'études, il n'en demeure pas moins que les analyses de type quantitatif ne doivent pas être mises de côté. C'est donc une combinaison des deux qui doit être recherchée afin de parvenir aux meilleurs résultats. Le but ultime de toute recherche étant, selon nous, de faire progresser, de corriger des situations, de permettre au monde de l'éducation d'atteindre plus facilement, rapidement et de façon adéquate les buts fixés. La chercheuse et le chercheur consciencieux devraient avoir l'ouverture d'esprit permettant d'employer les approches menant à l'obtention des objectifs déterminés au départ.

BIBLIOGRAPHIE

ADELMAN, C. (1985). «Who Are You? Some Problems of Ethnographer Culture Shock». *In* Robert G. Burgess (dir.), *Field Methods in the Study of Education*. Londres et Philadelphie: The Falmer Press, 37-50.

BALL, S. J. (1984). «Case Study Research in Education: Some Notes and Problems». *In* Martyn Hammersley (dir.), *The Ethnography Of Schooling: Methodological Issues*. Chester: The Bemrose Press, Hunter House, 77-104.

DENSCOMBE, M. (1984). «Interviews, Accounts and Ethnographic Research on Teachers». *In* Martyn Hammersley (dir.), *The Ethnography Of Schooling: Methodological Issues*. Chester: The Bemrose Press, Hunter House, 105-128.

DESCHAMPS, C. (1988). «Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique». *In* Colette Baribeau et Merardo Arriola-Socol (éd.), *Approche phénoménologique de la recherche*, Actes du colloque de l'A.R.Q. tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 25 novembre 1988, Association pour la recherche qualitative, Montréal, 2:17-26.

ERNY, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: Éditions L'Harmattan.

FETTERMAN, D. M. (1989). *Ethnography. Step by Step*. Newbury Park, California: Sage Publications.

FINDERS, M. (1992). «Looking at Lives Through Ethnography». *Educational Leadership*, 50, 1:60-65.

FUNKE, G. (1987). *Phenomenology-Metaphysics or Method?* Athens: Ohio University Press.

HEATH, S. B. (1993). «The Madness(es) of Reading and Writing Ethnography». *Anthropology & Education Quartely*, 24, 3:256-268.

HOWARD, D.C.P. (1994). «Human-computer interactions: a phenomenological examination of the adult first-time computer experience». *Qualitative Studies in Education*, 7, 1:33-49.

MCNEILL, P. (1990). *Research Methods*. Londres et New York: Routledge, 64-98.

MÉMO LAROUSSE. (1990). 2e édition, Paris: Larousse, 821-824.

POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: PUQ.

POLKINGHORNE, D.E. (1989). «Phenomenological Research Methods». *In* Ronald S. Valle et Steen Halling (dir.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology. Exploring the Breadth of Human Experience*, New York: Plenum Press, 41-60.

ROGERS, M.F. (1983). *Sociology, ethnomethodology, and experience. A phenomenological critique*. Cambridge: Cambridge University Press.

SIMON, E.L. (1986). «Theory in Education Evaluation Or, What's Wrong with Generic-Brand Anthropology». *In* David M. Fetterman et Mary Anne Pitman (dir.), *Educational Evaluation. Ethnography in theory, practice, and politics*, Beverly Hills, California: Sage Publications, 51-77.

SPIEGELBERG, H. (1984). *The Phenomenological Movement*. The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 675-719.

SPINDLER, G. et L. (1987). «Ethnography: An Anthropological View». *In* Georges Dearborn Spindler (dir.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 151-156.

TIERNEY, W.G. (1991). «Utilizing Ethnographic Interviews to Enhance Academic Decision Making». *In* David M. Fetterman (dir.), *Using Qualitative Methods in Institutional Research*, Tallahassee, Fl, Jossey-Bass:7-22.

VANDENBERG, D. (1992). «Researching Lived Experience: A Review Essay». *Educational Theory*, 42, 1:119-126.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

L'ETHNOMÉTHODOLOGIE ET L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: DEUX APPROCHES, UNE MÊME SOURCE

Gérard André Lévesque

INTRODUCTION

Cette approche sociologique que Yves Poisson (1991) décrit un peu laconiquement comme étant «une façon de faire de la sociologie en suivant une démarche très empirique et peu conventionnelle» dérange (Poisson, 1991:23). Pour cela, l'ethnométhodologie interpelle aussi. Cette perspective d'analyse qui privilégie, entre autres, l'étude du langage ordinaire comme action sociale faisant de chacune et chacun de nous des sociologues à l'état pratique, selon l'expression d'Alfred Schütz, a laissé peu d'initiés indifférents. Qu'on ait été choqué ou charmé par elle, force est d'admettre que l'ethnométhodologie a su s'imposer et, un peu comme à un convive qui s'impose à une table déjà fort occupée, on a dû lui trouver un siège. Depuis, on l'ignore, on l'épie, on l'analyse, on la compare.

Peu avant les ethnométhodologues, issu du même courant interactionniste largement diffusé par l'École de Chicago, l'interactionnisme symbolique avait dû également s'imposer comme approche au coeur de laquelle «réside l'idée que les personnes évoluant dans une situation sociale sont fondamentalement les seules qui peuvent construire et donner une signification à leurs gestes et à leurs actions» (Poisson, 1991:26).

Autant Herbert Blumer que Harold Garfinkel ont amené des dizaines de chercheuses et de chercheurs derrière eux à explorer les mondes à l'intérieur desquels évoluent différents acteurs, tentant de les comprendre à travers leurs méthodes, leurs conversations, leurs actions, leurs interactions et leurs interprétations des objets qui les entourent.

Leurs approches sont innovatrices, qualitatives et subjectives, et elles leur offrent l'opportunité de se rapprocher de leur objet d'étude.

Toutefois, bien que les sources de ces deux courants soient communes, leurs embouchures divergent. Si l'objet est le même, la paire de lunettes employée pour l'observer ne l'est pas. Elles méritent donc une étude différenciée.

Celle-ci s'effectuera en deux temps. La première étape se voudra exploratoire et prendra la forme d'une synthèse de travaux que des auteurs tels que Alain Coulon, Jean Widmer, Jean-Pierre Durand et Robert Weil, Harold Garfinkel et Herbert Blumer, ont écrit sur l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique. Dans un second temps, une discussion critique suivra mettant en relief les points communs et divergents de ces deux approches puis, les apports de même que les limites de celles-ci.

ETHNOMÉTHODOLOGIE ET INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS

L'ETHNOMÉTHODOLOGIE

Les précurseurs

Alain Coulon (1990), dans son ouvrage intitulé simplement *L'ethnométhodologie*, rappelle que c'est à Harold Garfinkel qu'on doit la paternité de cette approche qu'il utilise dans ses premiers travaux dont ceux qu'il publie sous les titres de *Research Note on Inter and Intra-Racial Homicides* en 1949, et *The Perception of the Other : A Study in Social Order*, sa thèse doctorale de 1952, et qu'il expose ouvertement en 1967, dans *Studies in Ethnomethodology*. C'est précisément cet ouvrage qui déclenchera de vives critiques de la part de sociologues comme celle de J.S. Coleman qui paraît l'année suivante dans la prestigieuse *American Sociological Review*, mais qui créera aussi, dans les campus californiens, une génération d'ethnométhodologues dont le nombre aurait atteint la cinquantaine, dès 1972.

Selon Coulon, H. Garfinkel se serait inspiré de trois sources.

a) Talcott Parsons

Parsons, ce sociologue américain dont l'oeuvre fut prédominante au XXe siècle a permis le regroupement de la sociologie, de la psychologie sociale et de l'anthropologie dans son département de Harvard où étudiait H. Garfinkel. Pour Parsons, la stabilité de l'ordre social repose sur l'intégration par les acteurs sociaux de modèles normatifs reçus au cours de leur éducation qui régissent leurs conduites et leurs pensées. Les symboles utilisés dans les modes de communication, comme le langage, sont guidés par ce que Freud appelle le sur-moi et préexistent à nos contacts sociaux. Mais Garfinkel posera le problème différemment: «la relation entre acteur et situation ne sera pas le fait de contenus culturels ni de règles, elle sera produite par des processus d'interprétation» (Coulon, 1990:6).

b) Alfred Schütz

Schütz écrit en 1932 *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt* ou la phénoménologie du monde social où il élabore plus avant la signification du *Verstehen,* c'est-à-dire «le comprendre» plutôt que «l'expliquer» dont l'idée centrale consiste à «proposer l'étude des procédures d'interprétation que nous mettons en oeuvre dans notre vie de tous les jours, pour donner un sens à nos actions et à celles des autres» (Coulon, 1990:7). Pour Schütz, l'expérience subjective de chaque acteur sur la scène sociale est unique, mais ces expériences, dans la réalité sociale, deviennent intersubjectives, communes en quelques sortes par la voie de l'intercommunication et le langage; «par ce processus d'ajustement permanent, (...) les acteurs parviennent à dissiper leurs divergences de perception du monde» (Coulon, 1990:10).

c) L'interactionnisme symbolique

Une troisième source d'inspiration pour Garfinkel aurait été ce que Blumer (1937) a baptisé l'interactionnisme symbolique qui tire son origine de l'École de Chicago. Contrairement à la vision durkheimienne hautement considérée jusqu'alors, les interactionnistes placent, au centre de la recherche sociologique, la conception que se font les acteurs du

monde social et suggèrent dans un même souffle, une approche davantage qualitative. S'appuyant sur une solide tradition théorique, ces nouveaux sociologues avancent que c'est au cours des interactions quotidiennes entre acteurs que s'établit, se construit *here and now* la signification sociale des objets. Ainsi, «l'interaction est définie comme un ordre négocié, temporaire, fragile, qui doit être reconstruit en permanence afin d'interpréter le monde» (Coulon, 1990:12). Cette forme de constructivisme et en particulier, la théorie de l'étiquetage appliquée à la déviance inspirera, entre autres, certains ethnométhodologues.

Les concepts clés de l'ethnométhodologie

Alain Coulon nous présente les cinq concepts de base en ethnométhodologie qui, malgré le fait qu'ils aient été empruntés tantôt à la phénoménologie (réflexivité), tantôt à la linguistique (indexicalité) ou encore à Parsons (membre), offrent une solide complémentarité.

a) Pratique, accomplissement

Harold Garfinkel précise au tout début des *Studies in Ethnomethodology* que celles-ci «traitent les activités pratiques, les circonstances pratiques et le raisonnement sociologique pratique, comme des sujets d'étude empirique» (Garfinkel cité par Coulon, 1990:25). Pour les ethnométhodologues, ces pratiques englobent autant les méthodes (langage, raisonnement, décisions) que les acteurs utilisent pour construire la réalité sociale, que la sociologie elle-même qui se voudra réflexive. Pour faire contrepoids aux modèles sociologiques courants qui reposent sur l'hypothèse de la constance de l'objet, on préfère ici parler de processus, car on ne croit pas à des actions sociales guidées par un système de normes et de significations préexistant et accepté *a priori* par la majorité des acteurs. La réalité sociale est bâtie grâce aux accomplissements, aux pratiques des membres, de là, l'importance de porter beaucoup d'attention à la façon dont les membres prennent des décisions et comment ils utilisent le langage comme une ressource, bref, la façon dont «ils inventent la vie dans un bricolage permanent» (Coulon, 1990:28). C'est l'étude de ces pratiques, aussi banales soient-elles, qui met à jour les règles et les procédures du monde social.

b) L'indexicalité

Le langage a une importance indéniable dans l'édification et le renouvellement du monde social de tous les jours. Les mots véhiculent d'un acteur à un autre, les intentions, les sentiments, les ordres, les décisions, les vérités et les mensonges, les recherches sociologiques... Le langage naturel, quotidien, et non seulement scientifique, est considéré comme une ressource par un ethnométhodologue dans ses recherches. D'où son intérêt pour le sens déterminé par le choix des mots utilisés par le locuteur à l'intention de son (ou ses) auditeur(s).

Mais voilà que certaines expressions de langage comme «cela», «nous», «vous», etc., sont dites «indexicales», c'est-à-dire qu'elles tirent leur sens de leur contexte. L'utilisation de ces expressions peut donc rendre le discours ou le texte, non complètement compréhensible pour une tierce personne, une chercheuse en sociologie par exemple, sans une connaissance éclairée du contexte de production de ce langage comme la biographie du locuteur, ses intentions, la qualité de ses relations avec son (ou ses) auditeur(s), etc. Selon les ethnométhodologues, ce ne sont pas seulement ces indicateurs de personne, de temps et de lieu qui sont indexicales, mais toutes les expressions du langage. La compréhension du langage passe par celle de la situation contextuelle locale et de ce fait, il n'y a guère de généralisation possible: un pavé de plus dans la mare de la sociologie classique.

c) La réflexivité

Alain Coulon nous présente l'étude que Lawrence Wieder a effectuée dans un établissement de réadaptation pour drogués où, à l'instar de tout établissement surveillé, prévaut un code du silence. Wieder met en relief la façon dont le code s'établit, se construit, se dit et surtout, l'aspect réflexif et interactionnel des manifestations de ces membres qui comprennent le code et l'appliquent: «la loi du silence est constitutive de la situation». Suivant une vision élargie, pour Garfinkel, tout membre d'un groupe considère sans y réfléchir, cette réflexivité comme allant de soi. Ce que nous disons, avec les mots que nous utilisons, contribue à constituer le cadre social dans lequel nous évoluons. Ainsi, «la réflexivité désigne l'équivalence entre décrire et produire une interaction, entre la

compréhension et l'expression de cette compréhension» (Coulon, 1990:38). Le monde social ne vient pas d'ailleurs, il s'autoproduit. Le code du silence, c'est l'interaction entre les membres qui le dit. Pour Garfinkel, c'est une condition essentielle au maintien et à la compréhension de l'ordre social.

d) L'*accountability*

Coulon cite Garfinkel: «les études ethnométhodologiques analysent les activités quotidiennes des membres comme des méthodes qui rendent ces mêmes activités visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire descriptibles (accountable), en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours» (Garfinkel cité par Coulon, 1990:38). L'*accountability* du monde social signifie donc qu'il est descriptible, analysable et intelligible et ce, par le biais des actions pratiques quotidiennes des acteurs. Lorsqu'un acteur s'exprime par le langage, qu'il décrit une portion de sa vie, au moment même où il le fait, il construit son monde. Ainsi, intéresse-t-il un ethnométhodologue car en lui révélant les procédés par lesquels il la rapporte, son action est alors comprise, de même pour une partie des rouages de son monde. Il reste à l'ethnométhodologue de chercher à savoir si cette description répond aux deux caractéristiques que Louis Quéré (1984) a attribuées à l'*accountability*, à savoir qu'elle est réflexive et rationnelle en ce sens qu'elle fut établie en interaction avec d'autres membres.

e) La notion de membre

Cette notion, comme l'explique lui-même Garfinkel, est le fond du problème. Les ethnométhodologues ne désignent pas le membre en fonction de son appartenance sociale (selon le sens parsonien du terme) mais plutôt en fonction de sa maîtrise d'un langage commun ou naturel qui lui permet de comprendre son monde social et de se faire comprendre par les autres membres. Les expressions «indexicales» définies plus haut deviennent alors des expressions «objectives» pour ces personnes qui sont dotées d'un ensemble de procédures, de méthodes communes qui les rendent capables de s'adapter à leur monde social ou institutionnel. Entre ces membres, prévalent collaboration et interaction, où l'implicite suffit car on se comprend et on se construit socialement, les mots et les pratiques qui en découlent ayant un sens commun.

Ce que l'ethnométhodologie n'est pas

Dans son étude des *Aspects philosophiques et sémiotiques du langage dans la perspective de l'ethnométhodologie*, Jean Widmer propose une façon originale de cerner cette approche sociologique: la négative. Voici principalement, aux yeux de cet auteur, ce en quoi cette discipline se distingue du «connu», dans le but avoué de circonscrire son domaine.

a) L'ethnométhodologie n'est pas une forme de sociologie de la connaissance que H. Sacks (1963) qualifiait d'entreprise de réconciliation entre ce qui se dit et ce qui se vit en société, entre les pratiques et les theories. H. Garfinkel précise d'ailleurs que «the discovery of culture [ce qui est au coeur de l'ethnométhodologie] reconstructs the problems of sociology of knowledge» (Garfinkel cité par Widmer, 1986:139), ce qui l'amène à envisager cette problématique sous un autre angle.

b) Elle n'est pas non plus une forme d'interactionnisme symbolique quoique des rapprochements peuvent être observés chez certains partisans de ces deux approches. L'un des points de divergence majeur est l'indexicalité chère à l'ethnométhodologie alors que les interactionnistes considèrent qu'une grande part du système symbolique est transsituationnelle. Dans les deux perspectives, l'interaction est vue comme un processus, mais alors que pour les uns, ce processus en est un de négociation de règles et de normes en vue de leur application, conforme ou non, pour les ethnométhodologues, ces règles ou normes sont davantage des ressources aux mains des acteurs pour construire la situation. La négociation n'est pas intéressante, car la spécificité du milieu social est déjà, si l'on veut, acquise.

c) L'ethnométhodologie a maintes fois subi des attaques de la part de marxistes. Certains de ceux-ci lui ont reproché, d'une part, de ne jamais avoir étudié de situations hiérarchiques reliées à la question du pouvoir ce qui, d'après Widmer, ne fut pas démontré, et, d'autre part, d'avoir éluder la notion de fausse conscience ce qui, pour les ethnométhodologues, reviendrait à admettre l'existence d'une relation

entre un critère, subjectif, du common sense et un autre, objectif, que les sociologues nomment institutions, alors que pour eux, il est clair que ces deux critères sont objectifs. De plus, les marxistes, davantage que les positivistes, ont vivement réagi au fait qu'on place sur un même plan dans une analyse les acteurs sociaux ordinaires et les sociologues ordinaires, ces derniers devant être inclus dans ce groupe social possédant un accès privilégié à la réalité sociale. Widmer souligne néanmoins certains points de convergence entre les deux approches notamment en ce qui a trait à la praxis que Dingall (1975) et Gross (1975) entendent comme la «construction concertée de la réalité sociale où tout travail non seulement produit un bien mais reproduit les conditions de ce travail» (Dingall, Gross cités par Widmer, 1986:140). Cette thèse se situant dans le domaine de l'interprétation, il y a lieu de l'associer au concept de la réflexivité quoiqu'il serait faux, selon Widmer, de traduire la «practice» des ethnométhodologues par le terme de «praxis».

d) Jean Widmer présente enfin la solution de Head/Roth (1973) qui place l'ethnométhodologie quelque part entre la sociologie et la phénoménologie, soulignant par le fait même qu'elle n'est ni l'une, ni l'autre. De l'avis de l'auteur, l'ethnométhodologie serait «une théorie et une étude des procédures constitutives de l'intelligibilité sociale [qui] dépasse largement le cadre de la sociologie [et qui] couvre en fait l'ensemble des activités humaines» (Widmer, 1986:138). Il associe cette discipline autant à la psychologie et à la psychiatrie dans la mesure où celles-ci s'intéressent au domaine de l'interaction, qu'à la linguistique, car le langage occupe une place primordiale dans la compréhension de toute réalité sociale, de même qu'aux sciences naturelles, du moins celles qui étudient des activités sociales. Toutefois, l'ethnométhodologie se localiserait en amont de ces disciplines «en ce qu'elle étudie les procédures qui permettent à ces disciplines d'avoir un objet: une réalité sociale intelligible» (Widmer, 1986:139). De là, il n'y a qu'un pas à franchir pour situer l'ethnométhodologie aux côtés de la philosophie dont le rôle est justement d'étudier les principes qui sous-tendent les autres sciences et un autre encore pour lui trouver une ressemblance avec la phénoménologie «qui comme telle ne fait pas partie de la philosophie mais y prépare» (Widmer, 1986:140). La phénoménologie et

l'ethnométhodologie se complètent plutôt, la première considérant la dimension sociale de la connaissance subjective alors que la seconde se sert de l'expérience subjective pour comprendre les mécanismes qui produisent la réalité sociale. Toutes les deux sont issues d'une crise endémique qui les a distancées du positivisme scientifique. Elles ont proposé un retour aux sources, à savoir: l'objet, ce dont précisément parle la science.

Un premier exemple de l'ethnométhodologie de l'éducation: les cadres de l'orientation et de la sélection des élèves

Aaron Cicourel et John Kitsuse ont produit, en 1963, ce qui constitue le premier ouvrage d'ethnométhodologie de l'éducation concernant le processus de prise de décision en milieu éducatif. Le point de départ de cette étude consiste à admettre que l'école représente un lieu de différenciation sociale. Rompant avec la sociologie française et nord-américaine qui pose comme postulat de base que la réussite scolaire repose essentiellement sur des facteurs regroupés sous la notion de capital culturel, Cicourel et Kitsuse prétendent que ces facteurs n'expliquent pas le fait que des élèves brillants à l'école n'obtiennent pas de diplôme universitaire. En fait, ils remettent en question l'hypothèse de T. Parsons selon laquelle les processus organisationnels de la classe n'influencent que très superficiellement l'attribution des attentes face aux élèves qui sont étiquetés, puis orientés vers l'abandon ou la réussite.

Cicourel et Kitsuse mènent leur enquête en interviewant la conseillère en orientation (C.O.) d'une institution dans le but d'examiner les critères que cette dernière utilise pour classer les performances scolaires des élèves puis de comparer les résultats obtenus avec ceux plus objectifs de tests d'aptitude (SCAT). Comme le classement de la C.O. est basé sur la passation de tests et d'examens, celui-ci devrait s'avérer sensiblement congruent avec celui du SCAT. Or, il n'en est rien. Dans le but d'analyser la relation qui existe entre la représentation que la conseillère se fait de la stratification sociale des élèves et leur classement selon les performances scolaires, les enquêteurs lui demandent d'évaluer selon elle le nombre de groupes sociaux présents à l'école et de les décrire.

La C.O. identifie et décrit de façon étonnamment précise six catégories d'élèves dont les critères semblent reposer sur «l'adoption ou au contraire le rejet, par les élèves, d'un certain type d'activités sociales ou de comportements sociaux» (Coulon, 1993:131). Or, en superposant ce classement selon les types sociaux à l'évaluation par la conseillère des performances scolaires des élèves, il y a concordance presque parfaite. Toutefois, de nettes distorsions apparaissent lorsque l'on compare ce classement interprété avec celui du SCAT: des élèves classés excellents par la C.O. obtiennent pourtant des résultats médiocres aux tests d'aptitude (SCAT) et vice-versa.

L'essentiel des conclusions de l'étude de Cicourel et Kitsuse repose sur ce que:

> (...) la progression des élèves tout au long de cette succession de transitions [examens, critères formalisés, admission à l'université] dépend des interprétations, jugements et actions des personnels de l'école vis-à-vis de la biographie de l'élève, de son adaptation sociale et personnelle, de son apparence et de son maintien, de sa classe sociale et de son type social, autant que de sa capacité et de ses performances (Cicourel, Kitsuse cités par Coulon, 1993:132).

De là, l'importance qui subsiste de s'intéresser aux activités interactionnistes de la vie quotidienne qui influencent, selon eux, le processus de mobilité sociale des élèves.

L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE

Les débuts et les fondements de l'interactionnisme

Naissance d'un nouveau courant

Le courant interactionniste, comme la sociologie phénoménologique, la sociologie cognitive ou l'ethnométhodologie, poursuit à partir de 1950 le travail initié à l'université de Chicago. Ce courant, lui-même héritier du pragmatisme américain (C.S. Pierce, 1839-1914 et W. James, 1842-1910), s'inspire particulièrement du travail de George

Herbert Mead (1863-1931) qui «comprend la société comme un système de communications interindividuelles et signifiantes» (Durand-Weil, 1989:168). À la fin des années 40, la triple conjonction des travaux de H. Blumer, psychosociologue qui poursuit la théorie de Mead, de E.C. Hugues, spécialiste de la sociologie du travail et de L.W. Warner, anthropologue, amène la création de l'École de Chicago où se formeront un grand nombre de tenants de l'interactionnisme.

L'interactionnisme

C'est en 1937 que Blumer invente l'expression interactionnisme symbolique tandis que la notion d'interactionnisme se réfère aux recherches que les étudiants de Blumer et de Hugues ont effectuées à partir de 1960. L'institutionnalisation du mouvement se confirme avec la mise en place de la *Société pour l'étude de l'interaction symbolique*.

La démarche interactionniste est très proche de l'ethnologie dont le champ d'étude se situe naturellement sur le terrain et dans de petites communautés, et de l'anthropologie à laquelle est d'ailleurs lié tout le courant de Chicago. C'est l'époque des monographies, de préférence qualitatives, émanant d'observation *in situ*, privilégiées par Hugues et admises par Blumer.

Un des exemples thématiques fut l'étude de déviants, de marginaux comme les fumeurs de marijuana ou les joueurs de jazz (Becker, 1963), les signataires de chèques sans fonds (Lemert, 1953) ou les malades psychiatriques (Goffman, 1961). Dans tous ces choix d'objets, ce sont les processus d'interaction qui sont à l'étude et ce, dans des milieux suffisamment restreints pour appliquer le modèle ethnographique. C'est ainsi que Becker élaborera sa théorie de l'étiquetage qui s'applique à démontrer que la déviance naît davantage de l'apposition d'une étiquette sociale que du refus objectif du déviant de se conformer aux normes, et que Goffman démontrera que l'institution psychiatrique totale contribue à produire le label malade mental, selon un système interactionnel spécifique.

Il faut rappeler que l'utilisation d'une approche anthropologique enchâssée dans une monographie est, pour l'École de Chicago, une façon de lutter contre les méthodes quantitativistes couramment employées en sociologie qui favorisent la cueillette des données effectuée par voie de questionnaires, soumises à une exploitation statistique qui vise à conclure favorablement à l'hypothèse de départ. Les quantitativistes ne manqueront pas de critiquer le caractère imprécis de ces études nouveau genre notamment au chapitre de la subjectivité de l'observateur, du caractère non systématique des observations et du défaut d'échantillonnage. Ces critiques auront néanmoins pour effet d'améliorer certains aspects de la méthode d'observation *in situ*.

Quelques éléments de la problématique de l'interactionnisme

L'utilisation très répandue de l'observation *in situ* entraîne l'apparition progressive d'une nouvelle approche théorique suivant laquelle il est présupposé qu'à l'intérieur des processus d'interaction quotidienne se trouvent tous les éléments de la théorie sociale où la signification de l'action sociale se construit avec l'action elle-même. De là, l'importance de s'intéresser davantage aux processus sociaux qui naissent des interactions des acteurs qu'à une simple collection de faits sociaux.

La notion d'interaction exprime «l'unité minimale des échanges sociaux» et désigne «une situation sociale où chacun agit et se comporte en fonction de l'autre (...). Cette conception profondément empiriste émiette les structures sociales en micro-structures, les interactions» (Durand-Weil, 1989:172). L'inspiration de cette conception est attribuée à G.H. Mead qui a remis en question la perspective behavioriste axée strictement sur l'aspect stimulus-réponse en y introduisant le caractère symbolique de l'action sociale qui s'établit en fonction de l'interprétation que se font les acteurs sociaux des stimuli reçus. C'est dans la mesure où ces significations sont partagées dans un lieu précis et par un nombre limité d'acteurs que les activités sociales sont régulées. La compréhension de ces activités passe donc nécessairement, aux yeux des interactionnistes, par l'analyse monographique des processus qui se déroulent, image par image, sur place.

Goffman a voulu présenter le jeu des interactions sur le modèle dramaturgique de la représentation, où l'acteur social joue un ou des rôles face aux autres qui constitue en fait le public dans le but de contrôler l'impression que ce dernier reçoit de la situation. Si ce rôle est répété dans des situations analogues, il peut être à la base du rôle social dont parlent les fonctionnalistes. Goffman définit le rôle social «comme l'actualisation de droits et de devoirs attachés à un statut donné» et affirme «qu'un *social role* recouvre un ou plusieurs rôles (parts) et que l'acteur peut présenter chacun de ces rôles, dans toute une série d'occasions, à des publics du même type ou bien à un seul public constitué par les mêmes personnes» (Goffman cité par Durand-Weil, 1989:174). Cette approche dramaturgique offre à l'instar d'autres approches, la possibilité de mettre de l'ordre dans les faits sociaux et inspireront d'autres interactionnistes et même, l'ethnométhodologue Cicourel.

La position méthodologique de l'interactionnisme symbolique

L'approche illustrée ici par Blumer dont les bases, aux dires de ce dernier, ont été établies par George H. Mead, repose sur trois prémisses:

a) les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction de la signification que ces choses ont pour eux (par choses, l'auteur entend aussi bien des objets physiques que d'autres êtres humains, des institutions ou des activités situationnelles);
b) la signification de ces choses découlent de l'interaction sociale que l'individu va avoir avec ses *fellows*;
c) ces significations sont soutenues par et/ou modifiées à travers le processus d'interprétation utilisé par la personne qui est en relation avec les choses qui lui importent.

Six idées de base ou *root images* constituent la structure d'analyse de la société sous l'angle de l'interactionnisme symbolique.

La nature de la société humaine ou la vie d'un groupe humain

Un groupe humain est constitué d'êtres humains engagés dans l'action qui consiste elle-même en une multitude d'activités que les individus accomplissent dans leur vie, individuellement ou collectivement, pour eux ou en tant que représentants d'un groupe ou d'une organisation. Selon Blumer, ces groupes humains existent dans l'action et n'importe quelle société existe en vertu de ce processus vivant qui coordonne les activités de ses membres.

La nature de l'interaction sociale

Les activités des membres d'un groupe surviennent surtout en réponse de l'un à l'autre ou en relation avec l'un et l'autre. Cette interaction sociale est un processus qui forme la conduite humaine où les activités des autres sont autant de facteurs positifs qui entrent dans la formation de sa propre conduite. Ainsi, face aux actions des autres, on peut abandonner son intention, la reporter, la réviser ou au contraire, l'intensifier. George Mead avait déjà identifié deux niveaux d'interaction sociale, l'une, non symbolique, appelée la conversation des gestes où ceux-ci sont suffisamment clairs pour qu'aucune interprétation ne soit nécessaire et l'autre, symbolique, où l'on fait appel à l'usage de symboles significatifs pour interpréter l'action de l'autre. Quant un geste est posé par une personne à l'endroit d'une autre qui en comprend la signification, les deux se comprennent. Selon Mead, on sait alors ce que va faire la personne à qui a été adressé le geste, quels sont les plans de celle qui a fait le geste et enfin, l'action conjointe qui va avoir lieu par l'articulation des actes des deux. S'il y a confusion ou incompréhension à l'un ou l'autre de ces trois niveaux de signification, «la communication est non effective, l'interaction impossible et la formation d'une action conjointe bloquée» (Blumer, 1972:9).

La nature des objets

Pour les interactionnistes symboliques, les mondes des être humains et leurs groupes sont composés d'objets (physiques, sociaux et

abstraits) qui sont le produit de l'interaction symbolique. La nature de cet objet consiste en la signification qu'il possède pour la personne pour laquelle c'est un objet. C'est en vertu de cette signification qui évoluera selon la définition que se feront de cet objet les autres membres inclus dans l'interaction, que sera déterminée l'attitude qu'un individu aura face à ce même objet. En conséquence, un monde n'est constitué que des objets qui sont reconnus par les individus qui l'occupent et ces objets sont des créations sociales (dans le sens de leur signification) et sont le produit des interactions entre individus.

L'être humain en tant qu'organisme actif

L'être humain est vu comme un organisme qui ne fait pas que répondre aux autres à un niveau non symbolique, mais qui envoie des indications aux autres et qui interprète leurs indications. Cela signifie que l'être humain peut être un objet de sa propre action, c'est-à-dire qu'il agit par rapport à lui, se guide lui-même dans ses actions face aux autres. Pour devenir un objet pour soi-même, on doit se voir de l'extérieur, en se plaçant dans la position des autres. Ce faisant, il est possible d'interagir avec soi-même et de se donner des indications dont on se sert pour diriger son action. L'être humain qui est engagé dans une interaction intérieure est aussi un organisme agissant qui a à mouler sa ligne d'action sur la base de ce qui compte pour lui au lieu de simplement répondre à un jeu de quelque facteur de son organisation sociale.

La nature de l'action humaine

Cette capacité de l'être humain de se donner des indications à lui-même fait que l'individu confronte un monde qu'il doit interpréter en vue d'agir et non un environnement auquel il répond en raison de son organisation. Il construit son action. Fondamentalement, l'action de l'être humain consiste à tenir compte d'une variété de choses qu'il note et à se forger une ligne de conduite selon la manière qu'il les interprète. Ces choses prennent la forme de ses voeux et de sa volonté, ses objectifs, les moyens accessibles à leur réalisation, les actions et les actions anticipées des autres, sa propre image et le résultat de son action. Le processus

interprétatif est alimenté par les participants s'émettant l'un à l'autre des indications et de chacun à soi-même.

Interliaison de l'action

Comme on l'a souligné plus haut, la vie d'un groupe consiste en l'ajustement ou la coordination de lignes d'action entre eux par les membres du groupe et cette articulation de lignes d'action donne lieu à l'action conjointe, c'est-à-dire «une organisation sociétale de conduite de différentes actions de divers participants» (Blumer, 1972:17). Blumer nous invite à reconnaître que l'action conjointe de la collectivité est une interliaison (*interlinkage*) des actions séparées des participants et sous-tend toujours un processus de formation, même s'il s'agit d'une forme bien établie et répétitive d'une action sociale, cela prenant alors la forme d'un modèle récurrent d'action conjointe. Toute instance d'action conjointe provient nécessairement d'un *background* d'actions précédentes des participants (leur monde d'objets, de leurs significations, ...) ce qui fait qu'une nouvelle forme d'action conjointe se trouve branchée à un contexte d'action antérieure. En conséquence, l'action conjointe ne représente pas seulement une liaison horizontale des activités des participants, mais également une liaison verticale avec d'autres actions conjointes antérieures.

Un exemple d'application à l'école: la théorie de l'étiquetage

Selon les tenants de cette théorie, c'est à l'intérieur même de l'école qu'il faut chercher les fondements des échecs et des réussites scolaires. Pour parvenir à évaluer les capacités scolaires d'un élève, un enseignant dispose de différentes sources d'information qui émanent d'une part, d'observations directes et d'autre part, d'un environnement plus lointain et donc, indirect (collègues, dossiers antérieurs, direction, parents, etc.). L'ouvrage de Rosenthal et Jacobson (1971), *Pygmalion in the Classroom*, a mis en relief l'importance de l'influence des informations exogènes dans le processus d'évaluation des élèves dont les résultats pourraient refléter la confirmation des attentes préalables que les enseignants avaient d'eux. Depuis, d'autres recherches ont montré

que les évaluations antérieures des élèves influençaient les attentes que fondaient les enseignants sur leurs élèves en début d'année et par là, leurs propres évaluations à la fin de celle-ci. Hugh Mehan affirme que «les performances aux tests standardisés sont considérés comme le reflet, non questionné et non problématique, de la capacité sous-jacente de l'enfant» (Mehan cité par Coulon, 1993:110).

D'autres caractéristiques comme la race, le sexe, l'habillement, l'apparence physique, accentuent ou diminuent les attentes des enseignants. Ces éléments deviennent des critères qui, dès les premiers contacts et au long des interactions subséquentes, entreront subjectivement dans le processus objectif d'évaluation (Becker, 1952; Riste, 1970, 1973; Douglas, 1964). Ces interactions qui ont lieu entre l'enseignant et les élèves, et les élèves entre eux, débouchent par exemple sur une sélection non verbale au primaire (Zimmermann, 1982) et même plus tôt, dans les crèches françaises où L. Barbera-Stein (1986) a pu démontrer que l'étiquette d'enfant émotionnellement perturbé servait à étiqueter simultanément les parents et donc, leur rôle à la maison, ce que révélaient les interactions routinières du personnel de l'établissement.

Dans la classe, consciemment ou non, l'enseignant étiquette chacun de ses élèves en fonction de ses attentes pour chacun et c'est tout le processus interactionnel qui sera par la suite modelé sur ces attentes et qui, progressivement, amènera les élèves à ajuster leurs performances et leur comportement en conséquence. En d'autres termes, l'image que l'enseignant possède de l'élève déterminera la qualité des actions (gestes et paroles) entreprises de même que l'interprétation de celles-ci par les acteurs. La capacité de résistance de l'élève est bien mince compte tenu de son degré d'inconscience du phénomène et du risque qu'en s'y opposant il accentue l'image de déviance qu'on a de lui.

Au-delà de l'analyse macro-sociale, la théorie de l'étiquetage offre «un modèle qui permet d'étudier à la fois les processus et les procédures par lesquels l'acte éducatif s'assemble, et par lesquels la sélection se construit, dans et par le travail des interactions» (Coulon, 1993:113). Toutefois, Coulon fait remarquer que ce lien, établi par les études entre

les attentes professorales et les performances scolaires, s'appuie davantage sur l'intuition que les données elles-mêmes qui doivent émaner d'une description minutieuse des interactions dans la classe, ce que permet, entre autres, l'ethnométhodologie.

ETHNOMÉTHODOLOGIE ET INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE: DISCUSSION CRITIQUE

Similitudes et divergences

Ces deux approches doivent être perçues, à notre avis, comme des maillons successifs d'une chaîne dont l'ancrage se situe aux États-Unis, plus précisément à Chicago. Maillons, car ils se tiennent et se complètent, et successifs, car logiquement et chronologiquement l'une, l'ethnométhodologie, découle de l'autre. Toutes les deux s'associent au courant interactionniste qui a en quelque sorte renouvelé, à partir du milieu du siècle présent, la pensée de l'École de Chicago, même si cette École n'incluait pas G.H. Mead, l'un des maîtres à penser de Blumer, ni T. Parsons ou A. Schütz, ceux de Garfinkel et de Cicourel.

Dans les deux cas, on respecte la tradition de Chicago, notamment au chapitre de l'interdisciplinarité qui a marqué l'élaboration des travaux de recherche auxquels sont intimement associés, ethnologues, anthropologues, psychosociologues, ... Cet apport pluridisciplinaire favorise un changement de lentille photographique chez les sociologues qui abandonnent la lentille grand angle ou macro-sociologique au profit d'une lentille grossissante centrée sur le seul objet qui dorénavant les intéresse: l'acteur et le rôle qu'il joue dans le monde social qui lui est propre.

En conséquence ou en corollaire, les interactionnistes symboliques et les ethnométhodologues se démarquent de l'approche positiviste et objectiviste de Durkheim et de Comte pour qui, seuls les faits sociaux que l'on peut isoler, démontrer et déduire, comptent. Provoquant de la sorte une rupture épistémologique dont l'importance

varie selon les écrits recensés, ils préconisent une approche de nature qualitative et subjective. Les méthodes qui en découlent prennent la forme de monographies centrées sur un milieu restreint, spécifique, favorisant l'observation *in situ* . On délaisse l'analyse hypothético-déductive pour l'approche inductive, plus empiriste.

L'accent est mis sur ce processus interactif de construction graduelle et quotidienne de la réalité sociale entre individus d'un même groupe ou d'un même monde. Ces acteurs sont considérés membres d'un groupe (Blumer utilise aussi l'expression «participants»), car ils font partie d'un monde social spécifique en raison de leurs interactions, un monde qui est compris et construit par eux.

Toutefois, des divergences apparaissent entre les points de vue ethnométhodologique et interactionniste. C'est le cas particulièrement pour le concept d'indexicalité cher aux ethnométhodologues, selon lequel l'analyse du langage utilisé, au-delà du simple emploi des expressions lexicales, ne permet la compréhension de l'action sociale des locuteurs que dans la mesure où elle tient compte du contexte à l'intérieur duquel cet exercice langagier fut exécuté. Conséquemment, cette analyse ne peut être utile que dans ce cas unique, cette situation spécifique. Chez les interactionnistes symboliques, certains fondements de leurs études reposent sur le fait qu'elles sont précisément transsituationnelles. En effet, selon eux, toute action conjointe de participants est liée à d'autres actions conjointes antérieures de ces mêmes participants (avec les mêmes ou avec d'autres) apportant leur monde d'objets de même que la signification et l'interprétation qu'ils en font.

De plus, les études ethnométhodologiques ont été davantage circonscrites autour du langage ordinaire (c'est-à-dire celui qu'utilise la femme ou l'homme de la rue, quotidiennement), de la conversation comme mode premier et incontournable d'interaction. La compréhension de l'action sociale passe principalement par le décorticage de l'information verbale mais aussi de l'information non verbale, c'est-à-dire le contexte dans lequel s'effectue cette action. Pour les interactionnistes, l'insistance est moindre pour le langage qui ne

représente qu'une des différentes activités constituant l'action humaine, exécutées quotidiennement, individuellement ou collectivement, par les individus d'un groupe social. Alors qu'ici on s'intéresse à l'ensemble du fait et du non-fait, chez les autres on se concentre sur le dit et le non-dit. À notre avis, c'est précisément le fait qu'en ethnométhodologie on ait minutieusement et essentiellement analysé la forme et le contenu des conversations interactionnelles (plutôt que l'ensemble des activités) qu'on a pu offrir des études davantage révélatrices et utiles mais qui, en retour, ont davantage prêté flanc à la critique.

La place qu'occupent les normes et les règles sociales à l'intérieur des activités des membres d'un groupe donné diffère d'une approche à l'autre. En interactionnisme symbolique, on s'accorde pour reconnaître qu'il s'effectue, à travers l'ensemble des interactions, un processus de négociation de normes et de règles sociales reçues et intégrées de façon variée à être transmises d'un membre à un autre. Pour les ethnométhodologues, les normes constituent plutôt des ressources pour des acteurs évoluant dans un monde déjà délimité. On ne reconnaît, comme les tenants de l'autre approche, aucune forme de rapport de force qui puisse se profiler derrière les gestes interactifs, car les membres d'un monde social le sont précisément parce que ce monde est le leur et qu'il fonctionne comme ils l'entendent, ce qui rend caduque l'idée de confrontation et donc, de négociation.

Un autre concept différencie enfin les ethnométhodologues des interactionnistes pour qui l'être humain est perçu également comme un organisme agissant, c'est-à-dire qu'il interagit avec lui-même, qu'il se donne des indications lui permettant de se forger une interprétation propre de la réalité sociale avant qu'il ne la confronte avec celle des autres membres de son groupe. Cet intéressant aspect conceptuel, qui a permis à Blumer de prendre ses distances des approches behavioristes selon lesquelles les actes humains reposent sur le rapport stimulus-réponse, ne semble pas être exposé explicitement dans la théorie qui sous-tend l'emploi par les acteurs des ethnométhodes.

Apports et limites

Ces approches préconisant toutes les deux une perspective d'analyse qualitative et microsociologique, permettent à la chercheuse ou au chercheur, d'une part, de se rapprocher de son objet d'étude au point de le côtoyer et même de s'y incorporer et, d'autre part, de se réconcilier avec sa subjectivité et surtout de la mettre à profit. Elle ou il se réapproprie et utilise son rôle d'acteur social pour comprendre les stratégies déployées par les acteurs d'un groupe social et, par la voie de l'interactionnisme symbolique du moins, les formes de transmission des règles et des normes sociales.

Autant l'approche ethnométhodologique que l'approche interactionniste établissent la distinction entre la science pour la science et l'étude de l'objet de la vie quotidienne, s'appuyant néanmoins sur un solide canevas théorique préalable. Par là, on veut comprendre au lieu d'expliquer ou de prouver une hypothèse, comprendre la société (ou plutôt un groupe social) par la voie du jeu des acteurs eux-mêmes au lieu de tenter de reconstituer un *puzzle* sociétal en fonction de modèles macroscopiques et universels. On met en relief le fait que les êtres humains incorporés dans un groupe font plus que réagir à l'influence politico-économico-culturelle des institutions en place, mais construisent également leur réalité sociale par le biais d'interactions entre eux-mêmes et les membres de leur groupe (interactionnisme symbolique) et les formes de langage qu'ils emploient (ethnométhodologie).

L'apport de ces méthodologies est considérable, particulièrement pour l'éclairage qu'elles jettent dans la compréhension de la boîte noire scolaire que constitue la classe. Elles offrent en effet l'opportunité de démontrer, par exemple, que l'école dépasse le stade de la simple reproduction des schèmes de la société qui l'englobe pour passer à celui de la production et de la création. On comprend ainsi comment l'institution produit ses déviants, comment le professeur étiquette ses élèves, comment ces derniers mettent à profit les ressources dont ils disposent pour les traduire en stratégies langagières et symboliques articulées de manière à construire une réalité qui leur est propre. La

compréhension de l'échec scolaire, de la douance, de la violence raciale, du décrochage ou de la délinquance ne peut être complète (ni même parfois entamée) sans un regard minutieux et éclairé, *in situ* et prolongé, sur la conduite d'êtres humains emprisonnés dans des mondes remplis d'objets qu'ils reconnaissent et qu'ils interprètent, des objets qui sont le produit des interactions entre eux. C'est ce qu'ils font et ne font pas, ce qu'ils disent et ne disent pas qui, en bout de ligne, permet à la chercheuse ou au chercheur de décoder la réalité sociale résultante.

Toutefois, ces études de cas isolés, spécifiques et donc non généralisables sous-tendent des limites qui ne sont pas toujours suffisamment mises en évidence par les tenants de ces approches, en particulier, les ethnométhodologues à qui l'on reproche d'ailleurs de s'être constitués en une sorte de secte dont les croyants seraient, depuis Garfinkel et dorénavant, les seuls détenteurs de la vérité sociologique. Leur façon de décrier les méthodes dites quantophréniques de la sociologie classique leur a valu de vives critiques et surtout, ce qui est plus grave selon nous, a mis en péril de nombreuses manifestations d'une collaboration réciproque pourtant fort souhaitable.

Ainsi, par exemple, pourrions-nous reprocher aux ethnométhodologues de faire fi, au cours de leurs recherches, du potentiel négociable des règles et des normes intrinsèques à tout monde social et politique qui émanent des institutions, comme si la vérité de l'interaction n'était donnée que par l'interaction elle-même. Or, si l'interaction n'inclut pas cette dimension, c'est peut-être précisément parce que les acteurs ont d'abord intériorisé ces normes, ce qui constitue leur habitus. Selon eux, le phénomène du pouvoir n'aurait guère d'intérêt dans la compréhension de la construction sociale par les acteurs car ces derniers seraient membres d'un groupe précisément parce qu'ils auraient compris et accepté les règles régissant ce groupe.

À notre avis, il semble que l'on considère alors le jeu de ces acteurs comme s'ils évoluaient dans un monde clos, à l'abri des influences extérieures ou antérieures. À ce niveau, cette perspective réductionniste, presqu'à courte vue, pourrait s'appliquer à l'interactionnisme en général.

S'il est justifié, pour la comprendre, comme nous l'avons précisé plus haut, de s'approcher, de s'inclure même dans la boîte noire qu'est la classe, l'école ou l'institution psychiatrique, le groupe de narcomanes ou la communauté sociale résidant sur une île nichée au nord des Shetland, toute étude, pour être complète, aurait intérêt à être ni plus ni moins branchée à une vision davantage macro-sociologique. Le dire et le faire interactifs révèlent en effet les rouages quotidiens qui sous-tendent tout processus de construction de la réalité sociale à l'intérieur d'une cellule donnée de la société. Mais ne pas intégrer, au préalable ou en conséquence, ces révélations à une vision plus globale ou systémique de la société et ce, par le biais d'une collaboration entre sociologues de ces deux niveaux, est, à notre avis, regrettable.

Enfin, sans vouloir mettre en doute la qualité méthodologique de ce type de recherche qualitative par ailleurs si utile pour rapprocher la chercheuse ou le chercheur de son objet, le palper et le comprendre, un certain nombre de recherches parcourues nous amènent toutefois à ce questionnement. Ainsi, dans quelle mesure peut-on évaluer la fiabilité et en bout de ligne, l'utilité des résultats d'une recherche qui frôle sans cesse une éventuelle carence de rigueur et dont les conclusions pourraient être biaisées par une intuition trompeuse guidant le choix d'un objet insuffisamment sélectionné? En quoi la compréhension de l'action sociale échafaudée par les membres de la communauté «A» pourrait elle être utile à celle de la communauté «B» si l'étude des expressions langagières qui l'a rendue possible n'est pas exportable en vertu du principe même de l'indexicalité inhérente aux ethnométhodes? Si la compréhension de la société dans son ensemble passe, selon la vision interactionniste, par le fractionnement de celle-ci en de multiples cellules et par là, la multiplication presqu'à l'infini d'études de cas spécifiques, la sociologie serait-elle en mesure d'atteindre son objectif, considérant l'ampleur des ressources de temps et de fonds de recherche que nécessite chacune de ces études? Cela exprimé plus... naïvement, à trop vouloir se rapprocher de l'arbre, ne risque-t-on pas de perdre de vue, faute de moyens, la forêt ?

CONCLUSION

Deux motifs m'ont principalement guidé dans le choix de ces deux approches méthodologiques que sont, l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique. Ils sont issus des deux occupations qui m'habitent à temps plein: celle de praticien de l'enseignement, de jour et l'autre, nocturne, de chercheur.

Comme enseignant qui évolue depuis des lunes dans cette boîte noire scolaire dont le feu roulant m'offre tout juste la possibilité de décrire ce qui s'y joue et si peu celle de comprendre, ces deux approches, chacune à leur façon, m'apportent un éclairage rassurant. La classe n'est plus perçue comme un local à l'intérieur duquel des individus apparemment indépendants et autonomes se mettent en place de façon à ce que s'opère, tant bien que mal, le double processus d'émission et de réception d'information au cours duquel surgissent des interruptions purement fortuites. À cette vision, se superpose par exemple, celle de Goffman (1973), où ces individus deviennent tantôt des acteurs, tantôt le public, et où des rôles sociaux sont interprétés au cours d'une représentation qui dure 50 ou 75 minutes. Une représentation au cours de laquelle tant le langage utilisé que la gestuelle symbolique ou non, transportent un sens et une compréhension différenciés et traduisent des stratégies ébauchées ou complétées par des acteurs qui disposent de ressources inégales, glanées extérieurement et/ou antérieurement.

Par la voie d'une observation attentive, guidée par ces deux méthodologies, ce microcosme social est alors compris comme un lieu où se réalisent des processus sociaux à travers les interactions directes des acteurs. L'acteur que je suis est, depuis peu, davantage conscient du rôle véritable qu'il joue. Reste à savoir s'il le jouera mieux, dorénavant.

Quant au second motif, il m'a été inspiré par l'objet de mon mémoire de recherche. La question de recherche s'articulerait ainsi: «Dans quelle mesure des parents de la polyvalente "XYZ" dont les enfants bénéficient du programme spécifique sport-art-étude peuvent-ils influencer le processus décisionnel dans cette école par le biais de l'agent

politique qui les représente, le conseil d'orientation?» Il m'est alors apparu évident que pour être en mesure de percer le jeu d'influence qui a pu s'exercer de même que les stratégies employées autant lors de l'implantation de ce programme qu'au maintien de celui-ci par la suite, de telles approches s'avéraient pour le moins, essentielles. La collecte de renseignements devra s'effectuer par le biais, entre autres méthodes, d'entrevues et de récits de vie, et l'analyse qui en découlera s'inspirera largement de cette perspective de type qualitatif et microsociologique que véhiculent l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique.

BIBLIOGRAPHIE

BLUMER, H. (1972). «The Methodological Position of Symbolic Interactionism». In *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N-J: Prentice Hall.

CICOUREL, A.V. et J. KITSUSE. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

COULON, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Que sais-je?, 2393, Paris: PUF.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

DURAND, J.-P., R. WEIL *et al.* (1989).*Sociologie contemporaine*. Paris: Vigot.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.T.1*, Paris: Minuit.

MEHAN, H. (1971). *Accomplishing Understanding in Educational Settings*. Santa Barbara: U.C.

POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: PUQ.

WIDMER, J. (1986). *Langage et action sociale*. Fribourg: EUFU.

LA RECHERCHE ALTERNATIVE ou À LA RECHERCHE D'UNE ALTERNATIVE À L'OPPRESSION DES MINORITÉS: LES APPROCHES FÉMINISTE ET DIALECTIQUE, DES ANALYSES SCIENTIFIQUES QUI APPELLENT À L'ACTION

Élaine Drolet

INTRODUCTION

Jusqu'où la pensée peut-elle nous porter? Est-il vrai de dire que l'effort de réflexion théorique nous permet d'affirmer les assises de notre action dans et sur le monde? Souvent les constructions de l'esprit sont mises au rang de fabulation, de flottement du réel sur des sphères nébuleuses, inaccessibles et inutiles à l'élaboration des sociétés. L'exercice qui suit tend à renverser cette croyance populaire en démontrant qu'il existe des modes d'appréhension du réel respectant son intégrité, et que l'acte de recherche peut s'effectuer selon des procédés méthodologiques adaptés à la compréhension des expériences humaines vécues par les sujets et donc offrir à travers l'élaboration de certaines connaissances, la possibilité d'orienter le fonctionnement des sociétés dans une perspective plus harmonieuse.

L'exposé ci-joint s'attarde donc à présenter deux approches analytiques situées dans le courant de recherche dit qualitatif, soit l'approche dialectique et celle féministe. La première partie s'ingéniera, à l'aide de résumés de lecture, à définir les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques de chacune. Tandis que la seconde section, critique toute personnelle, tentera de comparer l'une et l'autre, dans leurs ressemblances, différences, forces et limites. Enfin, la conclusion prendra une orientation quelque peu originale, alors que je reviendrai sur quelques aspects de la discussion, mais non pas pour offrir une synthèse récapitulative, mais pour justifier mon choix des sujets approchés.

UNE RECENSION SÉLECTIVE DES ÉCRITS

L'approche dialectique selon Raynald Horth

L'option dialectique est ici présentée comme le choix d'une conception de la connaissance particulière située au coeur du processus de recherche dit qualitatif. Aussi, ses assises épistémologiques contemporaines portent-elles les couleurs de l'anthropologie (Mead), de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1962), et de la phénoménologie (Husserl, début 1900), d'où l'importance accordée à l'étude des comportements humains dans les limites des significations attribuées et vécues par les sujets observés et servant éventuellement de cadre conceptuel d'analyse des réalités exprimées.

Plus précisément, l'approche dialectique vise la redéfinition dynamique du rapport sujet-objet, alors que les individus sont à la fois l'un et l'autre, auteure, auteur — créatrice, créateur de l'histoire et produit de celle-ci. Cette réalité apparemment antagoniste donne lieu à des contradictions ressenties par certaines et certains, au vif du quotidien, alors que se mouvant dans un immédiat confrontant, la distance à prendre face à une situation problématique se trouve rétrécie par une culpabilité liée à la participation du sujet à sa réalité, dans un mouvement présent de survie, et sans perspective causale structurelle et historique. Aussi, le sujet présenté par Horth se constitue comme minorité, non pas par le nombre, mais en termes de disproportion de l'être. La réalité contradictoire vécue, le place hors de la norme sociale dominante, lui conférant un caractère inférieur et établissant des rapports sociaux de dépendance face à la majorité référentielle d'un système[7].

L'analyse dialectique s'attarde donc aux phénomènes sociaux, perçus comme situations en mouvance constante et définis comme processus s'inscrivant en totalités. Elle vise à démystifier la teneur des

---

7 La réalité contradictoire vécue se comprend par l'articulation de rapports sociaux de pouvoir inégaux entre une minorité et une majorité de poids politique et économique différent où la seconde domine la première.

rapports sociaux existant en société et d'y mettre en lumière les contradictions sous-jacentes à la réalité apparente.

L'auteur conclut son exposé par l'application méthodologique de la théorie dialectique, à des cas actuels de relations conflictuelles au sein des sociétés modernes et traduit par des rapports de force dominants-dominés où s'observe concrètement, l'exploitation, la domination, l'oppression, l'appropriation, la marginalisation d'aucunes et d'aucuns, au profit d'un ordre social structuré dans sa forme et son fond afin d'imperméabiliser le système aux changements et de protéger ceux et celles y évoluant majoritairement par le poids politique et économique. Sont alors abordés les rapports: hommes-femmes, prolétariat-bourgeoisie, enfants-adultes, personnes âgées-société capitaliste patriarcale, minorités ethniques-majorité, personnes inadaptées-personnes normales, environnement-société capitaliste, sociétés civiles-État.

Les éléments centraux de l'approche dialectique sont donc: la redéfinition du rapport sujet-objet; la subjectivité ressentie et vécue du sujet minoritaire comme source de connaissance; les phénomènes sociaux comme des processus mouvant dans et par l'histoire et porteur de contradictions; les contradictions exprimées par des rapports sociaux inégaux, oppressants et institués structurellement dans nos sociétés; la compréhension des causes, des formes de l'injustice et des inégalités sociales, en vue de leur dépassement.

Trois dimensions de l'approche dialectique selon Georges Gurvitch: champ d'application, fondements théoriques et rapport à l'expérience réelle

Ce chapitre du livre de Gurvitch vient préciser trois aspects distincts de la dialectique: son domaine; les fondements théoriques supportant sa méthode; et finalement propose une mise en parallèle des procédés dialectiques et du mouvement dialectique réel qu'est l'expérience.

Le premier élément concerne l'objet de recherche par excellence de la dialectique, soit la réalité sociale. Cette dernière est envisagée sous l'angle d'un mouvement de totalisation et de détotalisation des réalités humaines prises dans toutes leurs manifestations, dimensions, oeuvres et expressions (Gurvitch, 77:233). La réalité sociale forme un tout cohérent et apparemment déterminé, mais porte aussi en son sein la diversité, l'imprévisible qui en font un terrain propice à l'éclatement, à la mouvance, à la reconstruction incessante des expériences personnelles et collectives et lui confère une nature de remise en question perpétuelle de l'ordre social observé à un moment de l'histoire propre de l'acte dialectique.

De fait, la dialectique est aussi une manière de saisir, de connaître, de comprendre (par action, par participation, par des connaissances autres que scientifiques ou philosophiques) le mouvement des totalités humaines réelles (Gurvitch, 77:234). Les principes sous-jacents à son action sont de quatre ordres. D'abord, les êtres et les phénomènes sociaux s'inscrivant au centre de processus dynamique dans l'histoire, les concepts acquis et cristallisés ne peuvent plus supporter une façon d'analyser unilatérale. De plus, la méthode dialectique contient toujours un élément de négation, non pas que s'articule un préalable causal de nature antagoniste aux phénomènes sociaux, mais parce qu'elle nie les lois de la logique formelle. Procéder dialectiquement, c'est mettre en relief la complexité de chaque expérience humaine, d'en définir les tensions, les sinuosités en s'appuyant sur des cadres de références variables et mobiles, adaptés à chaque situation. Finalement, la méthode dialectique vise le dépassement des doctrines classiques et traditionnelles et cherche à s'ouvrir sur des doctrines nouvelles d'explications des faits sociaux, toujours révisables. Elle constitue «un appel au renversement perpétuel des systèmes en faveur de l'approfondissement toujours renouvelé des problèmes» (Gurvitch, 77:236).

Le dernier aspect de la dialectique, comme procédé d'analyse, soulevé par Gurvitch, concerne son rapport au mouvement dialectique réel. Cette façon de faire, d'une part, et cette condition d'existence, de l'autre, semble s'imbriquer quant à leur définition respective et devoir

subir le même sort à travers l'histoire, confirmant ainsi leur féconde compatibilité. Aussi, l'expérience humaine étant marquée de différences souvent irréductibles des réalités, l'opérationalisation de la dialectique s'effectue grâce à divers procédés, déterminés grâce aux contenus concrets des situations. L'un et l'autre portent l'essence de la diversité.

De plus, l'histoire de la pensée traite au départ les courants empirique et dialectique selon des bases similaires. Chacun dénonce l'appréhension des sinuosités du réel guidée par l'entremise de références dogmatiques, comme entravant la saisie des vécus individuels et collectifs. Ces courants s'appuient donc, sur des cadres d'analyse adaptés aux situations et toujours redéfinis, mais qui, récupérés dans une pratique diffuse par divers philosophes et sociologues, devinrent le propre de critiques virulentes à l'égard de leurs possibilités analytiques et explicatives des faits sociaux. En effet, la dispersion et le ramassage semblèrent être les leitmotivs concrets de l'empirisme et de la dialectique et l'application des résultats de recherches, impossibles à concilier à une portée plus générale.

Le troisième élément de similarité à attribuer à l'expérience et à la dialectique s'attarde au caractère médiatique de chacune. L'expérience implique des médiations, des intermédiaires de degrés divers entre l'immédiat et le construit. Elle brise sans cesse ses propres cadres de références, tout comme l'analyse dialectique qui veut mettre en lumière et comprendre les implications réelles de la diversité des vécus individuels et sociaux présents, médiatisés par la réalité historique et sociale.

L'auteur conclut son exposé en précisant que cet état d'affinités entre l'expérience et la dialectique ne peut que conduire à l'élaboration pratique de ce qu'il est convenu d'appeler: le réalisme dialectique. Il explique:

> (...) l'expérience directe, identique à la réalité sociale elle-même identique au mouvement dialectique, c'est l'effort des hommes, des nous, des groupes, des classes, des sociétés globales, pour s'orienter dans le monde, pour s'adapter aux obstacles, pour les vaincre, pour se modifier et modifier leur entourage. C'est la praxis à la fois collective et individuelle (Gurvitch, 77:243).

Utilité de l'approche dialectique en sciences sociales selon Zdenek Strmiska

Le propre de l'écrit de Zdenek Strmiska est de replacer la dialectique par rapport à son utilité pour la recherche en sciences sociales. Pour ce faire, il se penche sur les diverses façons d'appréhender la réalité sociale en sociologie et tente d'expliquer les différences existant dans la pratique scientifique exprimées par les options épistémologiques de chacune et orientant les réponses apportées aux phénomènes sociaux. La diversité des modes de production sociologique pourrait selon lui, se classer selon cinq foyers.

Le premier porte sur la façon préalable d'envisager le monde ambiant et guidant le modèle de recherche privilégié. Il s'agit de déterminer qu'elles sont les connexions étudiées et le degré de complexité de l'objet scientifique choisi pour l'analyse. On présente l'approche élémentaliste, où la réalité est l'égal de ses éléments constitutifs en relation mais analysés distinctement; l'approche globaliste, où la totalité prime sur les composantes; les théories systémiques où l'on s'attarde à la complexité de la réalité dans une perspective de reconstitution guidée au préalable par un canevas organisationnel privilégié; l'approche dialectique qui vise à comprendre la réalité sociale du point de vue de l'interaction totalité-partie et de l'interaction de tous les autres aspects constitutifs de la totalité.

Le second foyer soulève la question de la relation sujet-objet quant à la définition d'une problématique étudiée. Comment l'approche choisie perçoit-elle le lien entre le phénomène observé et les conditions objectives, les structures d'un système social, le processus social dans son ensemble? La dialectique dépasse ici les conceptions objectivistes, subjectivistes ou subjecto-centriques en favorisant l'analyse centrée sur la distinction des divers patterns d'interprétation et d'explication de l'interaction sujet-objet.

Le troisième foyer met en lumière les aspects analytiques et synthétiques de la méthode. Placées sur un continuum, les approches

sociologiques peuvent présenter une propension à faire valoir le côté analytique d'une recherche au détriment d'une capacité de synthèse reconstruisant la réalité sociale par rapport à sa complexité historique, ou l'inverse, privilégie la description subjective à l'analyse scientifique. L'approche dialectique tend à se retrouver à mi-chemin, en recouvrant une rigueur dans l'analyse mais fuyant l'enfermement dogmatique préalable.

Le niveau de généralité de la connaissance, de la théorie produite constitue le quatrième foyer soulevé par Strmiska. On peut dire ici que la méthode de la dialectique s'attarde aux continuités relatives à la généralité de la connaissance, mais reconnaît la fécondité des discontinuités comme révélatrices d'un certain type de connexité. Elle reconnaît que c'est parfois l'exception qui confirme la règle.

Enfin, le cinquième foyer marque la liaison entre la production théorique et la pratique sociale. On procède alors à une typologie des modes de production sociologique selon les limitations et restrictions de certains types d'interventions auxquels ils sont rattachés et subordonnés à une rationalité propre. Comme notre intérêt porte dans ce travail sur les sociologies dialectiques, nous citons seulement celles-ci qui visent des utilisations qui s'orientent vers les transformations macro-structurales et qui sont liées aux mouvements sociaux progressistes. Elles évoluent sous le couvert d'une rationalité complexe. En résumé, cet extrait du texte de Strmiska présente les éléments centraux de l'approche dialectique:

> (...) elle s'efforce d'appréhender et d'expliquer la réalité sociale envisagée dans sa complexité et de la reproduire dans sa spécificité sur la base des démarches analytiques permettant les reconstructions synthétiques; elle développe le processus de connaissance sur plusieurs niveaux de généralité distincts mais liés les uns aux autres; ces niveaux de généralités s'étendent entre la description et l'analyse du singulier et la théorie transdisciplinaire générale; le centre de gravité se situe ici cependant dans l'analyse des types spécifiques de société; les sociologies dialectiques mettent au centre de leur analyse la problématique sujet-objet, la relation entre les connexions causales et la directionnalité des processus sociaux, la relation entre les actrices

> et acteurs individuels et collectifs et les structures de système social; dans leurs applications pratiques, elles sont liées aux mouvements sociaux progressistes et elles servent la rationalité complexe s'efforçant de dépasser d'une part la rationalité praxéologique immédiate; et d'autre part, la rationalité sectorielle instrumentale (Strmiska, 1980:444-445).

L'auteur poursuit sa quête du sens des sociologies dialectiques pour les sciences sociales en reconnaissant le trait d'union tiré entre celles-ci et les sociologies analytiques contemporaines se détachant des théories néopositivistes classiques. La sociologie analytique introduisit les notions de connexions, d'interdépendance, d'effets d'interaction et plaça ainsi les bases méthodologiques et techniques du courant sociologique. La réalité sociale est cependant encore analysée à ce stade selon une vision fragmentée et traduite par l'émergence de sociologies multiples et spécifiques: de la famille, des organisations, du système scolaire, etc. La sociologie dialectique veut offrir quant à elle, une conception macro-structurale comparative et historique des différents systèmes sociaux des sociétés globales (Strmiska, 1988:447).

Cependant, si la dialectique semble ouvrir la voie de la recherche sociale sur un terrain plus complet et associé au monde du réel dans toute sa complexité objective, subjective et évolutive à travers l'histoire, l'espace qu'elle embrasse pose plus d'un problème quant à l'articulation pratique de ses visées théoriques.

Malgré la propension à étudier le caractère processionnel des faits sociaux à travers l'histoire, la dialectique semble encore fortement inspirée de la pensée hégélienne, donnant l'illusion que la pensée humaine peut créer le mouvement individuel et collectif observé en un temps et lieu.

Si cette conception scientifique s'arrête à la compréhension de la réalité sociale dans son ensemble interactif et structurel, cette dernière est trop souvent analysée selon son mode de fonctionnement et les synthèses des recherches sont descriptives, sans proposer les conditions nécessaires du changement qualitatif des sociétés modernes.

De plus, la faiblesse des bases théoriques et conceptuelles de l'approche dialectique, permet sa récupération et son adaptation à divers types d'analyse, et contribue à un éparpillement de son apport scientifique tout en diminuant sa crédibilité.

On dénote aussi l'importance d'une liaison entre la dialectique et les sciences sociales particulières afin de préciser la portée trop généraliste des synthèses élaborées. C'est tout le problème de l'actualisation pratique des connaissances éclairées qui se pose, celui de l'expression de la nécessité du changement, à son opérationnalisation dans les sphères spécifiques du réel.

La production scientifique de la dialectique est parfois reconnue comme métaphysique, et supposant l'universalité des schémas sociaux démystifiés. Par ailleurs, le propre de la dialectique étant la mise à jour des alternatives entre lesquelles la réalité se choisit et se forme, il existe une pluralité de dialectiques et de solutions pouvant servir cette problématique.

Toutefois, le plus grand défi de la pensée dialectique réside selon Strmiska dans la distinction entre l'indéterminé de la réalité et le vague de la connaissance (Strmiska, 1980:451). En effet, on lui reproche souvent son caractère diffus, opaque, porté par l'intuition, manquant de clarté et de rigueur dans l'analyse. De fait, si tout est plus ou moins, si la différence et la diversité sont les lois guidant la démarche scientifique dialectique, les résultats risquent d'être infiniment aléatoires et donc leur utilité à proposer des pistes de solutions généralisables, pour faire avancer une situation problématique, remise en question.

L'approche féministe selon Huguette Dagenais

Huguette Dagenais parle de la recherche féministe à l'intérieur de deux dimensions principales: une façon d'être et une façon d'observer ou de procéder. De fait, le premier aspect recouvre un ensemble de fondements idéologiques orientant la démarche féministe scientifique, tandis que le second présente davantage l'actualisation de ces derniers.

Aussi, le mouvement social des femmes, portant un regard politique sur la société globale et ses problèmes précis, articulé autour de la démystification et la transformation de rapports sociaux de force inégaux marqués par le genre, supporte-t-elle l'analyse féministe qui s'applique concrètement à l'aide de multiples voix individuelles, collectives et voies professionnelles. L'unité et la rigueur de l'approche féministe serait assurée selon l'auteure par la nature de l'attitude sous-jacente de la chercheuse[8] à l'acte de recherche, soit une attitude de souplesse, de vigilance, de grand respect pour l'événement ou l'objet, femmes ou situations concrètes vécues par celles-ci, femmes sujet participant du processus analytique. Donc, la spécificité de la méthodologie féministe procède de préoccupations intellectuelles, d'une part, traduites par des efforts de construction d'un nouveau savoir non sexiste et pleinement humain, de préoccupations politiques d'autre part, alors que les recherches visent en finalité la transformation de rapports sociaux spécifiques, fondés sur le genre[9].

Dans cette perspective, le premier principe appuyant la démarche féministe s'adresse à la reconnaissance de ces rapports dans la réalité sociale et structurelle des sociétés, et à travers le modèle de recherche classique ayant permis l'élaboration de connaissances, à travers l'histoire ayant servi des fins d'oppression pour les femmes. L'approche globale et processuelle de la recherche doit se trouver éclairée par une attitude

---

8 Utiliser l'approche féministe, c'est s'attarder entre autres à la création d'un lien démocratique et empathique, entre la chercheuse et son sujet. Ce dépassement véritable de la distanciation «intellectuelle/profane» est ici rendu possible grâce à une condition sociopolitique de genre, commune aux parties impliquées. Toutefois, la contribution des hommes aux études féministes est essentielle, principalement par la reconnaissance de l'influence des rapports sociaux de genre à diverses problématiques sociales et à travers différentes disciplines, et par l'utilisation de devis et d'outils de recherche non discriminatoire dans l'ensemble des champs scientifiques.

9 Le genre est ici la différence des sexes construite socialement et historiquement par l'entremise de rapports de pouvoir politique et économique inégaux entre hommes et femmes, ayant conduit à l'exclusion, à la marginalisation de celles-ci comme catégorie humaine associée à certaines caractéristiques «naturelles» et «immuables» et leur conférant une place subalterne dans l'édification du social, une condition déterminée et soi-disant inaltérable.

critique constante quant aux effets de ces rapports hommes-femmes discriminants. De plus, la règle d'objectivité propre aux modèles de recherche dits scientifiques depuis toujours est remise en question, alors que l'on s'appuie sur l'importance de la contextualisation de l'objet, de l'analyse, de la synthèse, de la recherche comme de la chercheuse. L'objectif de la recherche n'est donc pas l'absolue vérité, mais d'abord l'intégrité des résultats, à la lumière des positions éthiques et subjectives réciproques des femmes et de la chercheuse, rendue possible grâce à la qualité des rapports entre les unes et l'autre. Il faut finalement s'attarder à l'utilité des productions scientifiques en terme d'accessibilité matérielle et intellectuelle afin de servir concrètement la cause des femmes.

Vient ensuite la stratégie méthodologique résultant des idéologies ci-haut mentionnées. Le départ de la recherche, selon Dagenais, se situe au coeur de la réalité quotidienne des femmes, plutôt que sur une théorie abstraite. L'observation des faits qui s'ensuit est orientée grâce à l'analyse matérialiste alors qu'à l'aide d'une vision historique des oppressions de genre spécifiées, se comprend le jeu des dominations des groupes sociaux les uns par les autres. Plus spécifiquement, la nature de la recherche sera souvent qualitative et participative et, dans sa forme grammaticale, cherchera à reconstruire le langage traditionnel utilisé en sciences, pensé par des hommes, pour le rendre non sexiste. On tentera aussi de démocratiser les théories élaborées, afin qu'elles ne restent pas en vase clos, entre les mains d'une élite intellectuelle éloignée des réalités qu'elle prétend vouloir changer. Cet idéal de démocratie s'observe de même dans la façon de constituer le savoir alors que les échanges interdisciplinaires, la coopération expriment concrètement un désir de compréhension multidimensionnelle du social, ce dernier étant l'écho de vérités multiples, mais complémentaires, qui dans leur articulation commune se trouvent toutes impliquées quant à l'entreprise de changement éventuel de réalités indésirables.

Si l'approche féministe présente une vision novatrice et plus intime des rapports de la recherche scientifique à la réalité sociale vécue, ici des femmes, l'auteure termine son exposé en présentant en quoi cette dernière pose aussi problème. Trois axes principaux sont alors

questionnés: un aspect des fondements de la méthodologie, des dimensions de l'acte de recherche en soi, et puis, les limites rencontrées dans l'exercice du lien chercheuse-participante. En effet, la première critique s'adresse à la nature politique et engagée de la démarche proposée, parce qu'elle remet en cause le principe de supposée universalité des connaissances produites, atteinte grâce à une analyse objective de faits, lui conférant traditionnellement son caractère scientifique. Pour plusieurs, tous ceux croyant en l'infaillibilité des découvertes humaines en sciences sociales et naturelles, la méthodologie féministe n'est pas scientifique, parce qu'elle se reconnaît au départ subjective face à l'objet qu'elle appréhende.

Deuxièmement, prenant en considération des objets sociologiques familiers, ou perçus comme triviaux, on considère souvent ce type de recherche, sans intérêt scientifique. Les chercheuses quant à elles rencontrent des limites d'ordre instrumental puisque les outils de recherche originaux sont marqués d'un sceau de masculinité et que leur capacité à transformer un savoir et les conditions de production de celui-ci, sachant qu'ils ont contribué à leur création est remis en cause. De plus, l'interdisciplinarité souhaitée se bute, dans la pratique universitaire, à une rigidité structurelle, à une guerre de pouvoir des disciplines, confrontées à la recherche d'argent pouvant supporter l'avancement de leur savoir spécifique, et souvent avantagées grâce à une conception traditionnelle du savoir général à teneur sexiste.

Les derniers problèmes mentionnés sont de l'ordre du lien chercheuse-participante. Au centre de l'analyse féministe se dessine cette volonté d'une relation non-hiérarchique, d'affiliation basée sur l'aspect commun de notre condition de femmes. Toutefois, il existe des différences réelles dépassant l'idéal relationnel visé. La conscience intellectuelle des unes, mise en parallèle à celle vécue des autres, traduite par des langages et des interprétations de la réalité diverses, rend ardue la participation active des femmes à leur cause. De plus, comment arriver à concilier le respect de la subjectivité des participantes et l'objectif de transformation sociale fondée sur une conception préalable du fonctionnement des sociétés? Enfin, jusqu'où peut se tisser ce lien qualitatif tant désiré sans

faire naître des espoirs impossibles à combler dans l'immédiat ou de par ses compétences professionnelles, sans que s'inscrive une dépendance paralysant l'action souhaitée par les femmes?

Développement historique de l'approche féministe au Québec selon Francine Descarries-Bélanger

L'originalité de l'article de Francine Descarries-Bélanger est de replacer le développement du champ de la recherche féministe à l'intérieur de l'histoire du Québec. L'approche est ici abordée selon divers angles: postulats généraux de base, précurseurs et plan de diffusion, processus essentiels fondamentaux, transformation de l'objet de recherche jusqu'à la création plus spécifique de la démarche scientifique désirée, enjeux et problèmes s'y rattachant.

Les études féministes résultèrent du mouvement social des femmes, offrant une vision nouvelle de la société et voulant arrêter l'oppression des femmes chez nous. Aussi, s'inscrit alors la nécessité de produire un savoir différent, redéfini grâce à une vision nouvelle des rapports hommes-femmes et s'éloignant d'une conception masculine de la réalité sociale dominant à ce moment les sciences classiques. Par ce faire, il s'agit de prendre l'expérience vécue des femmes comme point de départ, de réfléchir grâce à des procédés divers issus de plusieurs horizons théoriques, disciplinaires et sociaux et de produire des écrits, de réaliser des recherches à caractère théorique, empirique ou appliqué, orientées par et pour les femmes. L'auteure dénote que les productions féministes dépassèrent le strict cadre de l'université, mais s'organisèrent autour de lieux multiples (groupes de femmes, syndicats, etc.) et dans des formes diversifiées (tracts, manifestes, recherches, colloques, etc.). Toutes, cependant, voulaient ouvrir la voie à une démystification des rapports sociaux de domination fondée sur le genre, en précisant, caractérisant et qualifiant les effets de cette oppression.

Sans nier que les problématiques et orientations des études féministes québécoises sont aussi l'écho des découvertes de féministes anglo-canadiennes, américaines et françaises, l'auteure reconnaît quatre

grands groupes ayant principalement contribués au développement de ce type de recherche au Québec: des chercheuses isolées ou des étudiantes graduées, le GIERF de l'UQAM et le GREMF de l'U.L., les chercheuses du Conseil du statut de la femme et les comités de la condition féminine des grandes centrales syndicales. À travers l'organisation de débats, d'enseignements, de colloques, et la diffusion individuelle ou en collaboration de l'ordre écrit (articles, livres, revues scientifiques, acte de colloques, etc.) et pratique (outils d'intervention), se démarque l'existence de la recherche féministe chez nous.

Descarries-Bélanger parle de trois processus essentiels guidant l'évolution des études féministes: la prise de conscience, l'accumulation de connaissances et la formulation théorique ainsi que l'action. Elle précise que ce mouvement est diachronique et synchronique puis s'observe à travers une relation dialectique des processus les uns avec les autres. De fait, le cours suivi par le développement de l'approche féministe au Québec passe par la reconnaissance des femmes comme objets d'études, devenues progressivement sujets du discours féministes et menant à des questionnements sur la nature du discours et de la démarche à privilégier.

Les années 60-70 sont, en effet, période de dénonciation. Les consciences individuelles et collectives s'ouvrent sur la réalité vécue et historique des femmes. Des chercheuses et des chercheurs, de diverses disciplines et à travers leurs propres méthodes, reconnaissent la différenciation sociale attribuable aux rapports de sexe et étudient les mécanismes économiques sociaux, politiques et culturels reproduisant l'inégalité. Ces connaissances pluridisciplinaires mènent à la formulation de revendications face aux oppressions les plus criantes (participation politique, inégalité salariale, coût du travail domestique, mécanismes sociaux et économiques responsables de l'infériorisation de la femme dans la force de travail, etc.). S'ensuit un élargissement des thèmes alors qui est mis en lumière, le rapport des femmes comme groupe social à la famille, à la santé physique et mentale, à l'éducation et aux mécanismes de socialisation, à l'État et à l'histoire. En documentant la réalité des femmes québécoises, elle devient visible par l'intermédiaire des

disciplines. Les théories permettant jusqu'alors la compréhension de la réalité sociale sont remises en question.

L'accumulation des connaissances se poursuit et les sciences de l'homme sont découvertes, à travers les analyses effectuées, partielles et partiales. Un questionnement méthodologique des sciences se pose aussi.

La recherche féministe porte dorénavant non plus sur la reconnaissance d'une réalité femme comparée à celle des hommes, mais sur la démystification des rapports pré-existants permettant cette réalité et qui donne ses assises à l'aspect théorique de l'approche féministe à l'aide de concepts tels: la reproduction de la division sociale des sexes, le patriarcat, la notion d'appropriation, le rapport de sexage. Tout ce gabarit oriente les pistes précisant les caractères de l'oppression-exploitation des femmes et mène à définir les problématiques, les hypothèses, à sélectionner les données et à les interpréter selon un canevas plus uniforme.

L'action résultant de tout ce cheminement devra viser l'instauration «d'une véritable tradition de recherche non sexiste et pluridisciplinaire, engagée et partant d'un préjugé favorable à l'égard des femmes, mais où la critique des méthodes de travail, de la théorisation et de la rigueur, doit être présente».

En terminant, deux principales embûches sont soulevées par Descarries-Bélanger face à la spécificité de l'approche féministe: l'ambiguïté du rapport militantisme et acte scientifique, alors que l'hésitation à mettre une certaine distance entre la chercheuse et le mouvement des femmes pourrait mener à du sexisme à rebours, poser problème quant à une autocritique des modèles et pratiques proposées aux femmes, amener à une analyse unidirectionnelle du social à travers la seule variable sexe et poser la difficulté de la rupture face aux théories et méthodologies dominantes dans un désir de légitimation scientifique.

Fondements épistémologiques de l'approche féministe selon Colette Guillaumin

Le texte de Guillaumin constitue un plaidoyer sur les conséquences théoriques et sociales issues du développement des analyses féministes dans nos sociétés. Son exposé part d'une critique philosophique du lien existant entre la nature politique d'un fait et celle théorique, et tend à démontrer l'impossible neutralité des modèles explicatifs de la réalité sociale. Le cas des femmes et du poids de leur analyse dans le monde théorique est ensuite présenté comme exemple privilégié de l'effet de l'entrée des minoritaires pour la constitution des théories dites scientifiques. L'auteure questionne conséquemment le principe psychologique déterministe voulant que les mentalités précèdent les conditions de vie observables des êtres et conclut sa réflexion en précisant le rôle révolutionnaire qu'ont joué les femmes en devenant objet de recherche, face à la connaissance des sociétés.

Parler des appréhensions conceptuelles du fonctionnement du social, c'est faire référence à un ordre organisationnel précis et devant normalement produire certains résultats. Les théories sociales étant descriptives ou prédictives ne sont donc pas objectives puisqu'elles s'appuient sur des idées préalables des rapports sociaux créant ou pouvant créer l'ordre visé. C'est ce qui fait dire à Guillaumin que les théories de la société sont la forme intellectuelle de rapports de force déterminés et que leur apparente objectivité traduit un effet de domination d'un groupe sur un autre. La neutralité projetée perd toutefois son sens lorsque s'élève la voix des groupes opprimés, minoritaires, et l'aspect politique du théorique présent depuis toujours, mais au bénéfice des dominants, est alors observable. On reconnaît dès lors, que la production des théories va de pair avec un idéal de statu quo ou de transformation politique, associé à une perspective politique pratique. Aussi, l'entrée des minoritaires dans le domaine théorique était au départ perçue comme élément de subversion à un ordre sociopolitique producteur d'équilibre social. Ceci dit, les textes nouveaux furent disqualifiés et traités comme légers, dangereux, engagés, etc., mais arrivèrent tout de même à transformer la façon de poser les problèmes. Le combat des femmes

comme minorité en témoigne. La notion de sexe était depuis toujours absente des analyses des sociétés et envisagée sous l'angle naturaliste de l'étiologie animale. Cette réalité avait pour conséquence théorique de taire les effets des relations sociales de sexe dans le fonctionnement du monde. Les analyses de divers degrés scientifiques, menées par des femmes de 1960 à 1990, permirent de reconnaître les hommes et les femmes comme des acteurs sociaux appartenant à des groupes différents ayant une relation antagoniste et témoignèrent de l'élévation de la conscience des femmes d'être un groupe social et donc de leur pouvoir à changer le cours des choses plutôt que de subir.

Selon l'auteure, les conséquences effectives pour le monde théorique des recherches féministes regardent l'ensemble de la façon de penser les sciences sociales:

- En brisant la conception naturaliste des choses, on offre une critique radicale dans l'interprétation des faits.
- On doit désormais poser les questions en termes de situations problématiques vécues (imposée s à) par des minorités, plutôt qu'analyser ces minorités comme incarnant le problème, dans une perspective de déviance.
- On a produit des outils théoriques afin d'examiner les faits issus de relation dominants-dominés.
- Plus précisément pour les femmes, s'est révélée, à travers le processus analytique de la recherche féministe, regardant le groupe femmes comme objet de recherche et à travers diverses caractéristiques, une unité organisationnelle des rapports sociaux synonyme de relations d'appropriation.

Les recherches féministes ont permis, pour les femmes, le dépassement de la vision psychologisante de l'origine de l'oppression, fruit du hasard historique ou de l'inconscience naïve des hommes, traduit alors dans le discours analytique des phénomènes sociaux étudiés. Le vécu des femmes est présenté comme appréhension matérielle des mentalités. L'apparition du terme rapports sociaux de sexe opposé à celui de condition féminine, décrivant auparavant un état de dépendance

factuelle plutôt qu'un type de relation précis, décrit un effet de focalisation du travail de compréhension et d'analyse sur les femmes. En reconnaissant la relation sociale créant le genre, on questionne aussi le système social la générant et son fonctionnement.

En terminant, Guillaumin parle du dévoilement de la situation des femmes comme un événement scientifique, une révolution théorique menant à reconsidérer la connaissance des sociétés selon l'expression d'expérience particulière de la socialité organique plutôt que sur une conception naturelle de l'ordre des choses. Cette révolution est originale parce qu'elle est l'expression directe du groupe concerné et n'est pas l'oeuvre d'une personne particulière alors que la transformation théorique s'appuie sur un travail multiforme et collectif. Elle rend possible la participation des minorités à l'élaboration des théories explicatives du social puisque, s'il existe certaines spécificités des oppressions et exploitations, les éléments structurels articulés autour des relations de pouvoir, révélés à travers les études féministes pour traduire la situation des femmes, peuvent fournir des analogies guidant l'ensemble des recherches visant la compréhension des phénomènes sociaux. L'apport des femmes dans la théorie scientifique des sciences sociales est de présenter les groupes sociaux comme la résultante de relations sociales spécifiques plutôt que comme éléments constituants de celles-ci. De plus, par l'entremise de la notion de relations de sexe, les niveaux du réel furent démontrés homogènes, solidaires, et la réalité sociale fut pensée comme totalité. Enfin, en devenant objet de la théorie, les femmes furent reconnues sujets de l'histoire et donc possibles éléments dynamiques du changement social, espoir de l'influence que peuvent éventuellement avoir sur l'avenir, les groupes opprimés.

UNE DISCUSSION CRITIQUE

Les approches présentées à la partie précédente de ce travail seront maintenant abordées dans une perspective comparative. Trois volets spécifiques aideront cet effort d'analyse des similarités, différences, forces et limites de chaque type de recherche. J'examinerai dans un premier

temps les grandes conceptions globales sous-jacentes du fonctionnement des sociétés (vision du monde, de la réalité sociale, des phénomènes sociaux, ...) orientant chaque approche; je poursuivrai ensuite en mettant en parallèle les croyances théoriques définissant la manière de faire (conception du sujet, de l'objet de recherche, du rapport sujet-objet, des sources de la connaissance, de l'acte de recherche, de l'analyse synthétique des résultats, des principes fondamentaux devant guider la démarche, ...) la recherche dialectique et celle féministe; et je terminerai enfin, en précisant les buts visés par chacune des approches quant à la production des connaissances scientifiques et son lien à la pratique sociale.

Ressemblances et différences

La réalité sociale

Ce qui caractérise fondamentalement le développement original d'approches comme celles dialectique et féministe, est cette nouvelle croyance des chercheuses et chercheurs en une conception de la réalité sociale mouvante, évolutive à travers l'histoire, et marquée du sceau de rapports de force particuliers entre plusieurs actrices et acteurs sociaux. Dès lors, ce qui détermine le fonctionnement des sociétés n'est plus l'équilibre, l'immuable, l'ordre observable visiblement et imposée par une majorité de poids politique et économique dominante, mais les jeux de pouvoir empreints d'oppositions, de contradictions, de remises en question incessantes, dans lesquels est engagée chaque partie du corps social constitué, à travers le temps. La réalité sociale est perçue comme totalité, mais à travers la diversité des niveaux du réel. Aussi, les problèmes et phénomènes sociaux sont éléments de transformation historique, porteurs d'inégalités vécues par les sujets humains, exprimées à travers des interactions relationnelles et structurelles oppressantes.

Ce préalable idéologique amène donc à une conception du savoir comme étant relatif et appréhendé non plus dans une logique de la cohérence et de l'uniformité, mais davantage dans ses formes multiples, complexes, spécifiques à des conditions de vie déterminées et déterminantes pour les sujets et la constitution globale des sociétés.

Toutefois, si cette vision du monde est partagée par les tenants de l'approche dialectique comme celle de l'approche féministe, la seconde se distingue un tant soit peu en filtrant ce type d'organisation général du social par l'intermédiaire de la notion de relation de sexe. En effet, l'analyse dialectique recherche la compréhension des spécificités de l'expérience à la lumière des notions de rapports sociaux d'exploitation de diverses minorités qui, mises côté à côte, permettent d'observer une cohérence dans l'articulation des mécanismes sociaux produisant un ordre de fonctionnement discriminatoire. Tandis que l'analyse féministe s'appuie sur une spécificité de l'expérience, celle des femmes, afin d'expliquer comment chaque niveau de la réalité sociale est pénétré de la discrimination, l'approche dialectique est pensée en termes de rapports dominants-dominés. La première approche fait ressortir l'uniformité du processus d'oppression vécue pour l'ensemble des actrices et acteurs ne constituant pas la majorité, la seconde dépasse la mise en parallèle des exploitations en tentant une entrée en profondeur au coeur d'une réalité exploitée, celle des femmes, marquée par les rapports de genre, et en démystifiant comment peut s'articuler structurellement l'exclusion d'un groupe minoritaire à la constitution du social.

Sujet de recherche, objet de recherche, rapport sujet-objet

Les sujets de recherche sont ici les femmes et les minorités de toutes sortes (ethnique, d'orientation religieuse, sexuelle, d'âge, etc.). L'appellation sujet fait ici référence à l'aspect dynamique des groupes à l'étude, puisque dans une approche comme dans l'autre, les êtres humains en cause sont considérés comme actrices-acteurs et créatrices-créateurs de l'histoire, comme subissant à ce stade le cours de celle-ci, mais possédant le pouvoir de la transformer.

L'objet de recherche quant à lui se rapporte à la réalité sociale dans son ensemble. Chez les chercheuses et chercheurs dialectiques, elle est appréhendée en vue de relever les contradictions vécues qui existent sous son apparent déterminisme et cohérence. Chez les chercheuses féministes, les objets de recherche sont les femmes et les situations concrètes vécues par celles-ci, leur réalité sociale, aussi éclairée à la lumière de ses dimensions théoriques et épistémologiques.

De fait, le rapport sujet-objet de nos deux voies analytiques oriente la recherche différemment. En s'arrêtant aux contradictions de toutes formes vécues par divers groupes, l'approche dialectique s'intéresse à distinguer des canevas explicatifs et interprétatifs de la relation des actrices et acteurs sociaux différents, à leur réalité sociale particulière. Chez les chercheuses féministes, tout se passe comme s'il n'y avait pas de distinction entre le sujet et l'objet de recherche. Le rapport établi en est un d'explication de la réalité sociale vécue, par le groupe concerné. Le but de cette démystification n'est pas de mettre en exergue la situation des femmes par rapport à un ordre social établi (même si cette conséquence est inévitable!), mais de laisser la voix aux femmes afin d'expliquer leur réalité. Le rapport sujet-objet est ici plus intime et repose sur la participation des femmes au processus d'analyse.

Source des connaissances scientifiques

Chacune des approches traite avec une certaine dérision la contribution des grands modèles explicatifs du fonctionnement des sociétés (fonctionnalisme, marxisme, etc.) comme préalable théorique à la constitution du savoir scientifique ici visé. L'objectivité prônée au nom des sciences classiques et traditionnelles est perçue comme élément subversif des vérités, au profit d'un savoir privilégié, issu de la majorité, et dont on veut assurer la pérennité. Est alors remise en cause la conception naturaliste de l'ordre des choses.

D'un côté comme de l'autre, les sources privilégiées des connaissances recherchées sont les sujets vivant les situations à mettre en lumière. Les expériences vécues et ressenties portent l'égide d'une explication davantage honnête et crédible que des *a priori* théoriques abstraits.

Aspects méthodologiques des approches

C'est probablement sous ce thème que se différencient le plus nos deux approches. À la lumière des lectures effectuées, il nous apparaît que le procédé méthodologique de l'analyse dialectique porte en lui une

nature beaucoup plus généraliste, et que les balises déterminant l'actualisation de cette approche sont définies à l'aide de grands principes fondamentaux liés à la conception du réel mentionné ci-haut, mais que le processus de recherche spécifique n'est pas déterminé. L'originalité du courant dialectique appliqué en sciences sociales se traduit par sa forme analytique, guidée par son préalable conceptuel de la réalité sociale. On précise que la dialectique est une manière de saisir, de connaître, de comprendre le mouvement des totalités humaines, que sa méthode nie les lois de la logique formelle en reconnaissant à travers chaque situation, un élément de contradiction issu de la confrontation sujet minoritaire / réalité sociale vécue; on parle d'une attention portée vis-à-vis la complexité de l'expérience humaine à travers les vécus spécifiques de chaque actrice et acteur social. Orientée grâce à ces préceptes, c'est la synthèse analytique des éléments relevés par la recherche qui définira en finalité, son caractère dialectique. L'analyse s'attarde à l'existence de types spécifiques de sociétés. Il s'agit de l'aspect descriptif de la recherche, obtenu par l'expression des sujets concernés. La description est cependant dépassée par la chercheuse ou le chercheur qui s'ingénie à expliquer la nouvelle réalité reconnue, la problématique sujet-objet, grâce à un *a priori* théorique visant à démystifier les liens de causes à effets sous l'angle de l'articulation des processus sociaux, de la relation existante et imposée, entre les actrices et acteurs sociaux individuels et collectifs et les structures du système social.

Lorsqu'on se penche sur l'analyse féministe, la démarche de recherche est précisée beaucoup plus systématiquement. Il y a d'une part la façon d'analyser la réalité sociale, d'autre part, la façon de procéder comme chercheuse, pour se définir tenante de l'approche féministe. Le premier point s'articule autour de préoccupations de deux ordres politique et intellectuelle. L'analyse de la société globale et des problèmes précis vécus par les femmes, à travers les diverses sphères du social (privée, professionnelle, politique, économique, sociale, etc.) est éclairée grâce à la notion de rapports de force inégaux marquée par le genre. Cette analyse vise aussi la remise en cause des modèles scientifiques traditionnels de recherche, reconnus sexistes. De plus, le cours de la recherche s'élabore selon un processus dynamique et engagé, alors que s'observe un

mouvement de prise de conscience de l'oppression vécue par les femmes; se constitue ensuite un bagage de formulation théorique susceptible d'expliquer, à travers les informations transmises par les sujets, la réalité dénoncée et s'organise en finalité l'action pouvant changer l'ordre du fonctionnement injuste des différentes sphères du réel.

Jusque là, on pourrait dire que l'approche féministe est en soi dialectique. Le rapport sujet-objet relevé est de l'ordre de contradictions ressenties et vécues par une minorité, celle des femmes. L'analyse servant à expliquer l'oppression du genre féminin dans nos sociétés est sous-tendue par une conception historique, matérialiste des relations de causes à effets entre l'organisation structurelle des systèmes sociaux et leur conséquence sur les places réservées au groupe des femmes comme actrices sociales neutralisées ou diminuées quant à leur participation à l'édification du monde. Par analogie, le sort réservé aux divers types de minorités sillonnant notre environnement social est de même nature, et compris, à travers l'analyse dialectique, selon une même logique. Cependant, l'aspect processuel de la démarche féministe va beaucoup plus loin. Alors que le mouvement dialectique sert des fins de description et de compréhension de divers types de sociétés marginalisées constituant la totalité sociale, l'approche féministe élabore une théorie cohérente de l'oppression, associée à un groupe spécifique marginalisé, et offre ainsi des outils de poids, les armes du savoir scientifique, pour redonner pouvoir à une minorité, la pousser à agir sur sa situation.

La méthodologie féministe marque distinctement aussi, l'engagement politique de la chercheuse à travers de multiples consignes qui orientent et supportent l'acte de recherche, assurant son unité et sa rigueur. Ce souci, que nous appellerons, d'intégrité scientifique plutôt que d'objectivité face à l'objet de recherche, n'est pas explicite dans l'approche dialectique. Chez les chercheuses féministes, l'adhésion à certains principes éthiques est essentielle à la conduite d'une expérience scientifique. Entre autres, est reconnue l'importance de la contextualisation, de la simplification des productions scientifiques, de l'échange interdisciplinaire pour la constitution du savoir d'abord fondée sur l'expression directe des sujets.

Nous ne pouvons nier la distanciation de l'approche dialectique avec les modèles classiques et positivistes de recherche. Toutefois, c'est la façon d'analyser la réalité sociale qui la précise, davantage que la façon de procéder pour arriver à la synthèse finale. Ceci dit, cette absence de précision d'un processus méthodologique commun aux recherches qualitatives de nature dialectique pourrait éventuellement nuire à leur accréditation dans les milieux scientifiques. Nous y reviendrons.

Buts visés par chaque approche et liens à la pratique sociale

Les analyses dialectiques et féministes évoluent sur une trame commune quant aux visées de fond de leur pratique. Du point de vue de la recherche, on peut dire que toutes deux cherchent à redéfinir la place du sujet dans la production théorique et qu'elles aspirent à créer des théories nouvelles, explicatives du fonctionnement des sociétés. En termes de buts sociaux, il existe chez l'une comme chez l'autre, un effort de compréhension et de démystification, des causes, des inégalités sociales selon une perspective historique et structurelle plutôt que sous l'angle de la déviance ainsi qu'un désir de transformation du social. Enfin, leur contribution pratique respective est de l'ordre du support à des mouvements progressistes visant des changements sociaux.

Cependant, nous pouvons dire que l'approche dialectique a des ambitions de portée plus générale. Elle veut redéfinir le rapport sujet-objet à la lumière des perceptions de plusieurs sujets minoritaires. Ses connaissances sont développées en divers niveaux à travers une forme de généralité des spécificités. Elle veut produire une théorie explicative plus démocratique et ouverte du fonctionnement des différents systèmes sociaux des sociétés globales, basée sur une conception macro-structurale comparative et historique. Elle s'attarde aux causes et à l'injustice sociale sous ses multiples formes et offre les fruits de sa production scientifique pour supporter les luttes des actrices et acteurs marginalisés de nos sociétés.

L'approche féministe articule en profondeur ses buts qui s'adressent directement à l'amélioration de la condition de vie d'un groupe

spécifique, les femmes[10]. Sa portée immédiate est donc limitée, ciblée. L'objectif principal et avoué de la recherche féministe est la reconnaissance de l'existence de rapports sociaux spécifiques fondés sur le genre dans la réalité sociale et structurelle et, dans le modèle de recherche classique. La recherche vise donc la construction d'un nouveau savoir non sexiste et conséquemment la création d'une théorie explicative de l'oppression vécue par les femmes dans l'histoire et à travers les diverses sphères de la réalité sociale. Ses aspirations de nature macro-sociale veulent redonner voix et pouvoir aux femmes comme actrices sociales et transformer les rapports sociaux spécifiques fondés sur le genre. Les connaissances qu'elle génère devront dans la pratique, servir les fins du mouvement féministe, contribuer à l'amélioration des situations de vie des femmes, appeler à leur participation réelle à l'élaboration de l'histoire et du monde ambiant et donc favoriser le dépassement des inégalités sociales marquées par le genre, sous toutes ses formes.

Forces et limites de chaque approche

Si nous devions résumer à l'aide de deux mots l'essence des forces et limites de chaque approche, nous dirions de l'analyse dialectique, diversité et mouvance; de celle féministe, intégrité et transparence. En effet, ces caractéristiques portent l'endroit et l'envers de la médaille critique, attribuable aux types de recherche visés dans ce travail.

L'approche dialectique

Diversité et mouvance, disions-nous, étaient les thèmes centraux pouvant supporter la réflexion de cette partie. L'analyse dialectique s'appuie sur la diversité pour rendre possible la saisie de toute la complexité des sociétés, n'existant pas en un tout indissociable, mais

10 Indirectement cependant, on peut dire que l'approche féministe, en s'attardant à l'amélioration des conditions de vie des femmes, s'ingénie à redéfinir une société plus égalitaire et d'où devraient résulter un fonctionnement plus harmonieux de ses structures, un échange et une participation plus sensible et entière de ses composantes humaines, et donc offre une portée générale bénéfique pour toutes et tous.

composées de rapports humains et sociaux déterminant différentes réalités vécues par chaque être individuel et collectif. Cette démystification du caractère composé du social, plutôt que déterminé à travers une réalité reconnue comme unilatérale, donne à l'acte de recherche une qualité démocratique. On cherche à donner voix à plusieurs sujets, différents mais semblables dans leur condition de minoritaires, et à mettre en lumière l'existence d'une multitude d'expériences humaines. Partant du même principe, les interprétations et les explications de la réalité sociale, telles qu'exprimées par le vécu particulier de chacune et chacun, porteront aussi la marque de la pluralité. Le fonctionnement de la société, éclairé toutefois par la notion de rapports de force précisant les interactions qui composent son articulation, se traduit par l'existence de divers rapports de domination, d'exploitation, de marginalisation, d'appropriation, etc., entre les groupes qui y évoluent. Riche diversité donc qui posera pour le chercheur et la chercheuse le défi de la définition de cadres conceptuels d'analyse sans cesse adaptés.

La mouvance est aussi une variable positive de l'approche. La diversité des expériences transcende la cohérence apparente de la réalité sociale et lui confère un caractère mouvant au présent. Le réel est ici cet état d'existence complexe, où s'entrechoquent aspirations individuelles et collectives calquées sur un idéal normatif avoué, et quotidien vécu, centre de contradictions, où émerge véritablement la possibilité ou non de l'actualisation humaine. Mais les phénomènes sociaux ne sont pas des faits immuables et comportent donc une nature évolutive. L'analyse dialectique permet aussi de comprendre les vécus individuels et collectifs à la lumière du mouvement historique et social de la réalité. Cette portée infinie de l'expérience humaine suppose aussi que la découverte des théories explicatives de faits sociaux élaborées ne sont pas formelles. Elles correspondent à des réalités spécifiques et marquées par les conjonctures sociopolitiques du moment, elles sont toujours révisables. L'analyse dialectique ne vise pas l'enfermement dans un type de savoir, elle est ouverte et aspire aux remises en question incessantes des explications du fonctionnement des sociétés, pour l'approfondissement de la compréhension de ses problèmes. Enfin, le but visé par la recherche est le mouvement social. La transformation perpétuelle des rapports de

pouvoir, pouvant toujours donner de plus en plus de place à l'expression et à la participation de toutes les actrices et tous les acteurs inscrits comme partie spécifique et unique, mais composant le tout sociétal. L'approche dialectique révèle que l'expérience humaine, en plus d'être plusieurs, n'est pas limitée à jamais, que les conditions d'existence sont le produit de l'histoire, mais que ce dernier n'est pas fini. Cette révélation appelle la participation des sujets qui, reconnus dans leur spécificité réelle momentanée, n'y sont plus enfermés.

Mais la diversité et la mouvance s'ils sont synonymes d'ouverture, de démocratie, de respect, d'humilité, de transcendance d'un réel institué, résonnent aussi de manière opposée dans la pratique dialectique. Ces deux mots laissent percevoir la fluidité pouvant s'associer à ce type d'analyse. Tout semble du domaine de la relativité.

La prétention de l'approche dialectique de vouloir saisir et expliquer, à l'aide d'une logique de la négation, les nuances existentielles émergeant des contradictions vécues par les groupes minoritaires confrontés à un ordre social les excluant, est noble, mais se situe à ce stade davantage comme idéal que procédé de recherche explicite. Il est facile de comprendre ce que veut dénoncer par ses analyses cette approche, mais ardu de visualiser comment les recherches seront menées pour assurer une certaine cohérence à l'acte scientifique. L'absence de bases théoriques propres, autre qu'une inspiration analytique à saveur matérialiste et historique, ainsi que la redéfinition du cadre conceptuel adaptée à chaque réalité approchée, offrent un terrain vague d'expertise. La place de la chercheuse et du chercheur n'est pas précisée à l'aide d'un procédé déterminant le lien à établir avec le sujet et comment mener la recherche pour que s'actualisent les principes définissant son originalité. Aussi, si les dénonciations des rapports d'oppression vécus par de multiples actrices et acteurs sociaux et la mise en lumière des processus historiques et politico-structurels permettant leur perpétuité constituent le centre de l'analyse dialectique, le rapport des productions scientifiques à la pratique sociale n'est pas évident. Comment amène-t-on les sujets éclairés à participer à la transformation des réalités décriées? Quelles sont les conditions nécessaires du changement qualitatif des

sociétés modernes? La théorie produite semble de l'ordre de la description des modes de fonctionnement de la société mais il lui manque un élément prédictif pouvant orienter l'action des groupes en cause. Ceci dit, la théorie élaborée, même si elle se veut ancrée dans les réalités sociales vécues et porte parole de modèles spécifiques d'oppression, semble offrir une portée générale et abstraite pour le changement social. Même si l'approche dialectique possède des origines philosophiques anciennes, son application à l'analyse sociale concrète est encore jeune. On sent très bien le poids de sa nature première alors que les débats d'idées priment trop souvent sur l'élaboration de sa méthodologie. Son jeune âge lui permet encore ces digressions idéalistes, mais son entrée formelle dans le monde des sciences accomplies reposera sur la précision de sa personnalité, qui comme son objet, est diversifiée et mouvante.

L'approche féministe

Nul n'est besoin, à ce stade, de revenir sur une définition accrue de ce qu'est, ce que vise et comment s'articule la recherche féministe. À notre sens, le point culminant de cette démarche scientifique repose sur ce recours à la subjectivité des sujets et de la chercheuse pour que s'élabore un processus de recherche dynamique, non hiérarchique, guidé par le réel plutôt que par l'abstraction intellectuelle. On fait ouvertement le choix de l'intégrité au sens de l'adéquation entre le but visé par l'engagement à ce type de recherche et la façon de faire cette dernière. L'acte de recherche dans sa forme constitue le commencement de la transformation sociale macro-structurale à atteindre qui découlera de l'application pratique des productions scientifiques produites. À travers la recherche, les rapports entre les être humains qui s'y engagent sont redéfinis plus égalitaires, plus simples et c'est, à la seule condition d'une véritable collaboration entre chercheuses et sujets, une sincère expression de ce que sont l'une et l'autre, différentes et semblables, toutes deux actrices dans et par l'histoire, que pourra surgir le fruit de découvertes, non pas objectives, mais honnêtes, et de fait, valables pour les intéressées. Le principe de l'universalité des connaissances est transcendé par la transparence du caractère engagé de la recherche féministe, qui ne prétend pas pouvoir répondre de manière générale aux grandes questions

existentielles se rattachant aux personnes et à l'expérience humaine. Ceci dit, elle se reconnaît partiale, pour les femmes, et partielle, explicative d'une réalité sociale vécue déterminante dans l'histoire, celle de l'oppression par le genre. Puisque l'absolu n'est pas un paramètre applicable au réel ambiant, l'intégrité et la transparence sont, selon moi, les seules conditions véritablement nécessaires à l'actualisation d'une expérimentation en sciences sociales, qui puissent la rendre valide et témoigner de sa rigueur. Prôner l'objectivité serait nier notre nature évolutive, culturelle et sociale d'êtres pensant, expérimentant et transformant notre environnement, comme chercheuse et en relation avec un sujet possédant les mêmes qualités. L'objectivité et l'imputation théorique inébranlable s'inscrivent comme armure face à la complexité, l'indéterminé, l'insaisissable, des phénomènes individuels et sociaux. Se mettre à nu incarne certes une force.

Les conséquences des *a priori* d'intégrité et de transparence de la recherche dans sa forme, son application, son processus et ses visées ont été bien soulevées dans le texte de Guillaumin. Si le savoir ne peut plus être reconnu universel, la façon de percevoir les problèmes sociaux n'est plus de l'ordre de la déviance, mais de la relativité. L'approche féministe offre une critique radicale de la façon d'interpréter les situations sociales sous l'angle d'expériences particulières de la socialisation découlant de l'organisation des sociétés via des rapports sociaux dominants-dominés. D'autres approches avaient prétendu à cet idéal, mais jamais avec un caractère méthodologique aussi articulé et surtout ancré dans une théorie élaborée par le groupe concerné. En développant son cadre conceptuel, des notions-clés traduisant diverses relations de pouvoir (d'exploitation, de marginalisation, de domination, d'appropriation, etc.) ont émergé et fourni des éléments structurels, rendant possible l'analogie à l'analyse de divers types d'oppression dans nos sociétés. Aussi, si ses visées sont à prime abord limitées à la cause des femmes et donc au savoir qu'elle produit, non universel, destiné à susciter et à donner poids à l'action des femmes à la transformation des rapports sociaux de genre, sa portée dans le monde théorique peut l'être, et sa résonance dans la pratique sociale, révolutionnaire.

Mais rechercher la corrélation idéologique et pratique et afficher ouvertement ses couleurs ne sauraient occasionner que des avantages. La dimension la plus souvent récriée de l'approche féministe est aussi cet engagement politique avoué pour la lutte des femmes. On y voit des intérêts pouvant être conflictuels, la recherche n'étant pas neutre, jusqu'où la lecture des résultats des analyses peut-elle être contaminée par une conception préalable des rapports sociaux faisant toujours primer le genre sur d'autres variables? Ce même biais idéologique peut-il porter entrave à l'établissement d'une relation chercheuse-sujet véritablement égalitaire et respectueuse alors que risque de s'observer une forme d'interférence théorique dans l'interprétation du contenu subjectif vécu exprimé par les femmes à l'étude? De plus, l'intimité du rapport acte scientifique et militantisme laisse une faible distance pour l'autocritique des découvertes et des pratiques qu'y s'y rattachent; il est plus difficile de critiquer la qualité de l'oeuvre lorsqu'on est à la fois créatrice et consommatrice de celle-ci. Si on parle d'un idéal de société où les rapports sociaux seraient égalitaires entre hommes et femmes, quelle place laisse-t-on aux hommes dans la recherche féministe? Cette intégrité de la démarche où s'articule un lien de coeur et d'expérience commune entre la chercheuse et le sujet, cette complicité qui marque la qualité et la profondeur des échanges et mène à la possible construction d'une théorie du vécu, du senti, ne peut prétendre à un engagement masculin dépassant un rapport sympathique à la cause. Les perspectives féministes présentent un idéal de place à occuper pour les femmes, supposent une réorganisation du fonctionnement des sociétés, mais ne s'attardent jamais à redéfinir ce que serait un modèle de société égalitaire pour les unes et les autres (hommes), ce qui laisse souvent croire en une logique de transfert de genre de sexisme, mais non pas à une transformation réelle du social, dans sa façon d'envisager et d'actualiser le pouvoir.

Enfin, si la rigueur de ce type de recherche repose en grande partie sur la façon originale et honnête de conduire la démarche, l'attitude de la chercheuse constitue souvent un idéal confronté par la réalité. L'interdisciplinarité visée se bute aux esprits de clocher disciplinaire (souvent illuminés de sexisme historiquement intégré) faisant sonner le glas de l'hégémonie du Savoir universel. Ajoutons que les défis sont

autant lancés par la sphère institutionnelle que celle informelle et simple du quotidien des femmes. Comment, dans la pratique, dépasser les bannières de langages et d'interprétations issues de l'opposition intellectualisme-réalité vécue? Jusqu'où doit se tisser le lien entre la chercheuse et le sujet pour que l'expression des réalités soit entière mais que ne s'inscrive pas un attachement du niveau de la dépendance, et que de fait se paralyse le but ultime de la recherche féministe, la participation des femmes? Autant de questionnements susceptibles d'alimenter le désir de dépassement qu'anime généralement la vitalité des chercheuses qui s'ingénient à développer un nouveau champ scientifique.

CONCLUSION

Les approches présentées dans cet exposé ont pour conséquence fondamentale de mener à des types de recherches dites engagées. En effet, s'appuyer sur des visions dialectiques ou féministes, au sens scientifique, pour observer et comprendre la nature de certains problèmes sociaux vécus par divers groupes cibles dans nos sociétés, suppose une croyance préalable de la chercheuse ou du chercheur à l'existence d'une articulation politique du monde où la présence de rapports de pouvoir inégaux entre ses actrices et acteurs sociaux supporte la reproduction d'injustices et d'exploitation d'une minorité grâce à la force politique et économique d'une majorité. Aussi, la neutralité n'est pas le propre de ces types d'analyse, mais leur originalité et validité reposent davantage sur la dimension avouée au préalable, d'une conception idéologique choisie, orientant l'ensemble du processus de recherche. Si l'on considère la nature indéterminée des êtres et phénomènes sociaux, sujets et/ou objets de la recherche sociale ainsi que le cadre de référence personnel et aléatoire de chaque scientifique, eu égard à ses connaissances, ses expériences propres, de l'éthique auquel il ou elle adhère, il est alors possible de soulever la difficulté d'une pure objectivité de la chercheuse ou du chercheur face à l'acte de recherche. Aussi, l'intérêt des approches proposées ici est, entre autres, de reconnaître la présence d'une subjectivité idéologique à la base de la recherche sociale et d'utiliser celle-ci non pas comme une entrave à la démystification des faits sociaux,

mais davantage comme une possibilité de compréhension plus humaine et intime de réalités vécues par les populations à l'étude, qui devront en finalité, à la lecture de résultats alors accessibles, rendre compte de la validité des analyses tenues.

Les deux conceptions analytiques choisies placent aussi le sujet comme subissant une situation problématique, mais possédant le pouvoir de la transformer. Le but ultime de la recherche ici n'est pas tant l'édification de forteresses du savoir dans lesquelles on s'enferme pour mieux observer la réalité de loin et à l'abri de tout, mais vise la provocation de l'action sociale. Cet appel à la transformation de l'ordre social tel que perpétué à travers l'histoire sous le couvert d'un allant de soi privilégiant les uns, infériorisant les autres, expliqué cette fois par l'entremise des causes politico-structurales à l'origine des problèmes sociaux, vient transcender l'idée culpabilisante et individualisante de la déviance comportementale de certains individus, et replace ainsi le dysfonctionnement des sociétés comme responsabilité et défi à relever pour et par toutes et tous. En un sens, ces approches parlent de militantisme et donnent aux scientifiques l'opportunité de l'action communautaire directe dans le milieu, et celle d'un rapprochement réel entre intellectuelles-intellectuels et sujet profane, mais vivant les situations décriées. Par delà la réflexion théorique s'articule une utilité pratique de la recherche en vue d'édifier une société toujours plus juste et égalitaire.

Pour saisir la complexité des injustices sociales et, éventuellement, occuper une position pouvant permettre d'agir un tant soit peu sur celles-ci, la nécessité de se munir d'outils analytiques sérieux est évidente. Conséquemment, les constructions théoriques visant la saisie du réel n'ont de sens que si elles aspirent à l'amélioration incessante de la société et s'actualisent dans l'intervention sociale. Ceci dit, se plonger au coeur des approches féministe et dialectique est l'occasion de se redire que, non, l'approfondissement du savoir ne nous éloigne pas nécessairement de la réalité quotidienne vécue par les sujets que nous approchons. Que, oui, le lien entre les productions scientifiques, le respect des expérimentations humaines dans leurs caractères complexes et réels, et

la pratique sociale est un défi de taille, mais un possible à relever. De plus, l'approche féministe offre aux chercheuses, d'une part, un temps d'arrêt et d'introspection précieux quant à leur condition de femmes, une réflexion professionnelle et sociale favorisant l'établissement d'assises personnelles plus solides quant à la démystification du monde et des faits sociaux et à la portée transformatrice des recherches qu'elles peuvent mener. Elle permet aux chercheurs et aux chercheuses, d'autre part, d'éclairer leur compréhension des diverses réalités sociales à la lumière de la notion de rapport de pouvoir fondé sur le genre et ainsi de travailler à la démocratisation de l'acte scientifique, des savoirs et ultimement de la société. Enfin, l'approche dialectique, qui comporte un aspect plus globaliste de la vision du phénomène d'oppression sociale vécue, témoigne de l'ampleur des situations à démystifier, de la multitude d'objets de recherche pouvant aviver l'esprit de la chercheuse et du chercheur social et de l'immensité du travail qu'il reste encore à accomplir pour réorienter le fonctionnement démocratique des sociétés. Toutes les raisons préalablement citées font de ces façons d'envisager la recherche, un terrain professionnel dynamique stimulant et invitant.

BIBLIOGRAPHIE

DAGENAIS, H. (1987). «Méthodologie féministe et anthropologie: alliance possible». *Anthropologie et Sociétés*. 11(1), 19-44.

DESCARRIES-BELANGER, F. (1985). *Bilan et enjeux des études féministes au Québec dans Bilan et perspectives des recherches féministes*. ICREF, Perspectives féministes, 3, 1-16.

GUILLAUMIN, C. (1982). *«Femmes et théories de la société: remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimés»*. Sociologie et Sociétés, XIII (2), 19-30.

GURVITCH, G. (1977). *Dialectique et sociologie*. Paris: Flammarion, 233-244.

HORTH, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en éducation*. Québec, Canada: Éditions de la mer.

STRMISKA, Z. (1980). «Forces et faiblesses des dialectiques». *Actualité de la dialectique*. Publications du centre universitaire de recherche sociologique d'Amiens, Faculté de Philosophie et Sciences Humaines d'Amiens, Paris: Éditions Anthropos, 435-457.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Meilouki) 10,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Assogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Drolet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐
La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (298 p.) ☐

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.) ☐

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10,00$ ☐
Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐
L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep l selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐
Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐
Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐
L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$ ☐
L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐
Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Vol. 13, 1994
Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales (Sutherland et Baudoux) (471 p.) 25,00 $ ☐
Cette étude analyse, en première partie, les politiques régissant l'éducation des femmes aux États-Unis, au Burkina Faso, au Canada, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Sri Lanka, en Espagne, en Uruguay, au Zimbabwe et au Royaume Uni. La deuxième partie constitue un essai comparatif de l'analyse présentée en première partie.

Vol. 14, 1994
La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990 (Lessard et Tardif) (145 p.) 15,00 $ ☐
Ce travail présente un ensemble de données statistiques utiles pour brosser le portrait du corps enseignant québécois, tel qu'il s'est formé et transformé au cours de la période de 1945-1990. Il a été réalisé en partie grâce à une subvention du CRSH.

Vol. 15, 1994
Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation: niveaux primaire et secondaire (Bouchard et Houle) (94 p.) 10,00 $ ☐
Les documents du programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation du Québec véhiculent des stéréotypes de sexe, d'âge et d'orientation sexuelle. Les textes sont structurés par un double discours qui reflète l'état des contradictions sociales et des oppositions qui ont présidé à la naissance de ce programme.

Vol. 16, 1994
La recherche qualitative: études comparatives (sous la direction de Pierrette Bouchard) (125 p.) 12,00 $ ☐
Études comparatives des approches phénoménologique, ethnométhodologique, ethnographique, interactionniste symbolique, dialectique et téministe dans le courant de la recherche qualitative.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (2e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988 (épuisé)
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$
d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 15,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1993
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours(Gauthier, Belzile, Tardif) (364 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1993
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours (Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 15, 1994
Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation au Québec (Moisset et Brunet) (480 p.) 25,00$
Le présent ouvrage fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

Vol. 16, 1994
Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours (Dembélé, Gauthier, Tardif) (248 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de français dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Études et documents (suite)

Vol. 17, 1984
Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours (Duval, Gauthier, Tardif) (252 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'enseignement religieux dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés. ☐

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cyles (520 p.) 20,00$ ☐

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$ ☐

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 3.50 $ de frais d'expédition pour un cahier* et 7% TPS au prix indiqué.
*** 1,00 $ par cahier supplémentaire.**

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

NOTES SUR LES AUTEURS

Jocelyn Lapointe, M.A. en Administration et Politique scolaires, est enseignant à l'école Secondaire François-Bourrin, à Beauport. Il poursuit présentement des études de doctorat en administration et politique scolaires à l'Université Laval. Il s'intéresse à la sociologie de l'éducation. Il mène présentement une recherche visant à comprendre l'effet du travail à temps partiel des élèeves du secondaire sur leur rendement scolaire.

Monique Trudel possède un certificat en sciences de l'éducation de l'U.Q.T.R. et un B.Sc. (mathématiques appliquées) de l'Université de Sherbrooke. Elle a une expérience en enseignement des mathématiques au niveau collégial et est présentement étudiante de deuxième cycle en Administration et Politique scolaires de l'Université Laval.

Gérard André Lévesque est professeur en sciences humaines à l'école secondaire François-Bourrin de Beauport et étudiant à la maîtrise en Administration et Politique scolaires à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, à Sainte-Foy.

Élaine Drolet, étudiante à la maîtrise en Administration et Politiques scolaires, organisatrice communautaire s'est, entre autres, impliquée dans divers groupes populaires de la Basse-Ville de Québec et a participé à des expériences de coopérations internationales.

Résumé

Ce travail réunit quatre études comparatives des différentes approches de la recherche qualitative. Jocelyn Lapointe compare la phénoménologie à l'ethnométhodologie; Monique Trudel discute de l'ethnographie et de la phénoménologie; Gérard André Lévesque confronte l'ethnométhodologie à l'interactionnisme symbolique et Élaine Drolet, quant à elle, met en relief les points convergents et divergents entre les approches féministe et dialectique.

Ces quatre études reposent sur une synthèse des travaux publiés et présentent une discussion critique des différences, ressemblances, avantages et limites de chacune de ces approches par comparaison systématique.